

Wojciech Lasota

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: w.lasota@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-0321-6192

Korczakowski wykład jako przestrzeń doświadczania podmiotowości**

Summary

THE KORCZAKIAN LECTURE AS A SPACE FOR EXPERIENCING SUBJECTIVITY**

The aim of the study was to understand the experiences and reflections of the participants of the lectures devoted to Janusz Korczak issues ("Janusz Korczak: inspirations for psychologists"). The research questions concerned the reception and interpretation of the lecture experiences, as well as the declared impact of the lecture on students' behaviour and perception of reality. The study was based on the interpretative paradigm with the use of biographical research. The collected materials consisted of papers in which students reflected on their experiences. Open Code software was used to analyse the data. The findings showed that participation in the lectures led to experiencing subjectivity, as well as to a readiness to actively change the surrounding world while respecting the subjectivity of others, including children. The search for ways of shaping such attitudes is an ever-present research and practical task. The paper encourages a certain kind of thinking and concrete actions, translating through reaching back to Korczak's heritage into building subject relations in the process of university education. This proposal is innovative not only because it situates Korczakian inspiration (presented mainly in the discourse on children and youth) in the context of academic education, but also because of the original concept of building a programme and structure of academic classes and the resulting interpersonal relations in close connection with Janusz Korczak's values and methods.

Keywords: university education, Janusz Korczak, reflexivity, subjectivity, content analysis

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

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Ważnym momentem na wykładzie było zadane nam pytanie:
„Co byśmy mogli zmienić w otaczającej nas rzeczywistości?”.

Pytanie to kieruje naszą uwagę na sprawczość, jaką mamy w życiu codziennym, chociaż często o tym zapominamy. W pracy, czy w szkole, gdy jesteśmy od kogoś zależni ciężko nam „wyjść przed szereg” i zrobić coś wbrew obowiązującym tam sposobom działania. Jednak, jeśli mielibyśmy zmienić te przestrzenie na lepsze, to dlaczego by tego nie uczynić? Czasem mogą być to jedynie małe gesty, które ktoś zauważy i powieli w swoim otoczeniu. Myśl o tym, że nieustannie powinniśmy zmieniać ten świat na lepszy, przenika zapiski Korczaka.

Marta [pseudonim], słuchaczka wykładu
„Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów”

Wstęp

Myśl przewodnia tego specjalnego wydania „Kwartalnika Pedagogicznego” – „Janusz Korczak współcześnie. Jak budować świat przyjazny dziecku?” wydała mi się bliska i wprost zapraszająca do udziału w tej publikacji, gdyż od 2018 r. prowadzę na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego wykład zatytułowany: „Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów”. Henryk Goldszmit/ Janusz Korczak bowiem „reformował wychowanie” nie tylko w bezpośrednim kontakcie z dziećmi, ale też jako wykładowca nieżydowskich i żydowskich szkół dla nauczycieli, kształtując u wielu odbiorców podmiotowy stosunek do dziecka i edukacji.

Podążając jego śladem, uczyniłem to również jednym z założeń prowadzonego przeze mnie wykładu. Miał on na celu nie tylko przekazanie wiedzy, dotyczącej myśli i praktyki Starego Doktora, był nią także inspirowany, jeśli chodzi o konstrukcję i sposób przekazu. Dotyczyło to przede wszystkim dwóch aspektów: idei szacunku dla ludzkiej podmiotowości (Korczak, 2012; Korczak, 2013; Korczak, 2017; Lasota, 2018) oraz postulatu prowadzenia notatek przez młodych wychowawców i wychowawczynie jako metody refleksji nad własnym doświadczeniem (Korczak, 2008; Lasota, 2020; Wojnowska, 2008).

Artykuł przedstawia wyniki badania, dzięki któremu starałem się zrozumieć doświadczenia i refleksje osób uczestniczących w czterech semestrach zajęć. Poniżej omówię najpierw wybrany przeze mnie paradygmat i metodologię badań, następnie przybliżę historię wykładu, jego strukturę i ideę, by przejść następnie do analizy tekstów osób uczestniczących w wykładzie i wniosków końcowych.

Paradygmat badawczy i założenia metodologiczne badań

Granice mojego badawczego światopoglądu wyznacza paradygmat interpretatywny (Dobrołowicz, 2015; Schwartz-Shea, Yanow, 2013). W pełni zgadzam się z ujęciem, w myśl którego:

[s]tosunek każdego badacza i każdej badaczki społecznej do przedmiotu ich badań kształtuje ich ontologiczna i epistemologiczna orientacja. [...] Ponieważ kształtują one nasze podejście, są bardziej jak skóra niż sweter; nie mogą być dowolnie zakładane i zdejmowane, kiedy tylko badacz/badaczka uzna to za stosowne (Marsh, Furlong, 2002, s. 184, tłum. WL).

Świat społeczny widzę więc nie tylko jako kreowany przez jego aktorów zgodnie z tym, jak go interpretują i jaki nadają mu sens (Dobrołowicz, 2015, s. 100), nie tylko jako osadzony w języku i bez niego niezrozumiały (Schaffer, 2015, s. 6–23), ale podkreślający wagę ludzkiej tożsamości i sprawczości. Jest to dla mnie, jako badacza, ważne w kontekście roli, jaką przypisuję podmiotowości.

W badaniach interpretatywnych istoty ludzkie nie są rozumiane jako przedmioty, ale jako podmioty [In interpretive research, human beings are understood not as objects, but as agents]. Osoby te są postrzegane jako aktywnie i wspólnie konstruujące (i dekonstruujące, co oznacza zarówno krytyczną ocenę, jak i zmianę) swoje państwa, społeczeństwa i kultury – wraz z instytucjami, organizacjami, praktykami, artefaktami fizycznymi oraz językiem i pojęciami, które je zasiedlają (Schwartz-Shea, Yanow, 2013, s. 46, tłum. WL).

W ramach praktyk przyjętych w obrębie paradygmatu interpretatywnego mieści się nie tylko narracja pierwszoosobowa, rozumiała w tym przypadku, choćby z powodu opisywania przeze mnie własnego doświadczenia, ale także narracja dotycząca wątków osobistych i emocjonalnych. Z jednej strony sytuują mnie one jako badacza w badanej rzeczywistości, z drugiej zaś, mogą pomóc mi w jej lepszym zrozumieniu.

Zgodnie z przyjętym przeze mnie paradygmatem nie stawiam hipotez. Staram się natomiast dowiedzieć, czego doświadczały, co czuły i myślały osoby, biorące udział w prowadzonym przeze mnie wykładzie, jakie przypisywały mu znaczenia oraz czy uruchamiało jakiś potencjał, pozwalający myśleć, że zechcą wskutek tego doświadczenia budować świat bardziej przyjazny dla siebie i innych. Dlatego moje poszukiwania ukierunkowane były przez następujące pytania:

1. Jak osoby uczestniczące w zajęciach odbierały doświadczenie wykładu?
2. Jakie znaczenia przypisywały one temu doświadczeniu w trakcie jego trwania?
3. Czy na skutek tego doświadczenia nastąpiła w nich jakaś zmiana, np. w ich sposobie traktowania innych ludzi, relacji, świata, samych siebie lub w innych obszarach?

Odpowiedzi na powyższe i pokrewne pytania uzyskałem, badając osiemdziesiąt prac zaliczeniowych studentów i studentek, poświęconych ich własnej refleksji nad wykładem korczakowskim jako doświadczaną sytuacją edukacyjną. Bardziej szczegółowo charakter tych prac omawiam poniżej.

W pełni zgadzając się z opinią, że to „problem badawczy wyznacza najodpowiedniejszą metodę” (Dobrołowicz, 2015, s. 99) zdecydowałem się na potraktowa-

nie moich badań jako wpisujących się w dość szczególny sposób w „biograficzną perspektywę badawczą” (zob. Urbaniak-Zajęc, 2011, s. 17), gdzie „[u]czenie się z własnej biografii należy odróżnić od uczenia się z doświadczeń” (Dubas, 2011, s. 7). Ten pierwszy proces ma charakter pośredni, ponieważ bazuje na wspomnieniach jednostki, zaś drugi – bezpośredni, gdyż odbywa się w trakcie różnych sytuacji życiowych.

W przypadku prac analizowanych na potrzeby artykułu można mówić o połączeniu tych sposobów uczenia się z uwagi na strukturę spisywania przemyśleń: tzw. refleksje cząstkowe były spisywane na bieżąco lub bardzo niedługo po zakończeniu pojedynczego wykładu, natomiast metarefleksje (rozważania nad refleksjami cząstkowymi) pisano pod koniec semestru. Inspiracją do wybrania takiej metody były dzieła samego Korczaka i sposób utrwalania na piśmie jego doświadczeń; mam tu na myśli przede wszystkim *Momenty wychowawcze* (Korczak, 2017) i *Jak kochać dziecko. Dom Sierot* (Korczak, 2013). Inną ważną inspiracją były wypowiedzi pisemne bursistów i bursistek w Domu Sierot (Lasota, 2020; Wojnowska, 2008).

Analizę treści ogółem osiemdziesięciu prac wykonałem zgodnie z założeniami podejścia indukcyjnego. Jak wskazuje Karolina Szczepaniak, klucz kategoryzacyjny w tym ujęciu tworzony jest:

[...] w miarę postępu prac empirycznych oraz rozwoju wiedzy badacza na temat analizowanej problematyki (choć dalej w bezpośrednim związku z badanymi tekstami). Konstruowanie klucza opiera się tu, jak już wspomniano, na wielokrotnej, uważnej lekturze całości materiału badawczego, ze szczególnym uwzględnieniem powtarzalności pewnych kategorii tematycznych, ich wzajemnych powiązań, oraz jednoczesnym dążeniu do uchwycenia maksymalnej różnorodności opisywanych zagadnień. Choć brzmi to dość utopijnie, wraz z wystarczająco uważną lekturą, tak rozumiany klucz kategoryzacyjny tworzy się sam (Szczepaniak, 2012, s. 99).

Prace studentów i studentek przeanalizowałem na podstawie wykonanego klucza kategoryzacyjnego. Dużą pomocą w jego wykonaniu był dla mnie darmowy program *Open Code* oraz publikacja Jakuba Niedbalskiego, dotycząca korzystania z bezpłatnych programów do jakościowej analizy treści (2013). Ponadto uzyskałem zgodę trzydziściorga sześciorga autorek i autorów na cytowanie ich prac¹. Pozwoliło mi to lepiej zilustrować, jak odbierali rzeczywistość sytuacji edukacyjnej, jakie nadawali jej znaczenia i co ważnego wnoszą z niej na przyszłość. Zdecydowałem się na pseudonimizację nazwisk autorek i autorów cytowanych prac, żeby z jednej strony zachować ich anonimowość, ale z drugiej dać osobom czytającym ten artykuł chociaż namiastkę kontaktu z prawdziwym człowiekiem, twórczynią czy twórcą własnej opowieści.

¹ Bardzo dziękuję wszystkim osobom, które w ten sposób przyczyniły się do powstania tego artykułu.

Historia i idea wykładu

Od marca 2018 do czerwca 2019 r. trwała współpraca prowadzonej przeze mnie Fundacji Korczakowskiej z Wydziałem Psychologii UW. Odbывała się ona w ramach programu tworzenia magisterskich prac aplikacyjnych, koordynowanego przez Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów UW. To wówczas zrodził się pomysł, by na Wydziale Psychologii UW pojawił się kurs fakultatywny, poświęcony Korczakowi. Rada Programowa Wydziału Psychologii zaakceptowała go w listopadzie 2018 r.

Ważną inspiracją dla myślenia o formie wykładu stanowiły dla mnie słowa Korczaka: „Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach” (1920, s. 97). To przesłanie jest wciąż aktualne. Joanna Madalińska-Michalak pisała:

[...] należy też zgodzić się z warunkiem *sine qua non*: będzie bardzo trudnym, czy wręcz nierealnym, przedsięwzięcie edukowania do/dla autonomii ucznia przez nauczyciela, który sam tej autonomii nie rozumie, a tam, gdzie ma takie możliwości sam z niej nie korzysta; nauczyciela, który nie dba o nabywanie i poszerzanie swoich kompetencji do autonomii (2020, s. 32).

Ostatni cytat odnosi się wprawdzie do zawodu nauczyciela, jestem jednak głęboko przekonany, że w dowolnym zawodzie, w którym ważny jest jakościowy kontakt z drugim człowiekiem, kluczową kwestią jest nie tylko przekazywanie wiedzy z tym związanej, ale też modelowanie postaw umożliwiających wykonywanie tego zawodu z poszanowaniem praw i perspektywy innych ludzi. Tego rodzaju postawy chciałem kształtować podczas wykładu poprzez oddziaływanie na przynajmniej dwóch najważniejszych płaszczyznach: merytorycznej, w warstwie opowieści o ideach, myśli i poczynaniach Korczaka oraz procesu, przebiegu sytuacji edukacyjnej.

Dla planowania owego procesu kluczowe było moje przekonanie, że podejście korczakowskie jest adekwatne nie tylko w pracy z dziećmi, ale także w wielu innych relacjach z ludźmi, w których istotne jest podejście podmiotowe. Nie ulega bowiem wątpliwości, że dla Korczaka dziecko było figurą osoby słabszej, podporządkowanej, zależnej. Już w 1899 r. zestawiał ze sobą trzy typy osób, którym wiek XIX przyniósł nadzieję na należne im miłość i szacunek: ubogich, kobiety i właśnie dzieci (Korczak, 1983). Nakreślił zdobycze cywilizacyjne i wysiłki uczonych, które pozwalają poprawić dolę najuboższych, emancypować się kobietom i odkryć „nieznaną połowę ludzkości: dzieci” (Korczak, 1983, s. 31). Trzydzieści lat później sięgnął po następujące porównanie:

Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów. Niekiedy samo rozejrzeć się woli, gdy trudno, prosi o wskazówkę i radę. Potrzebny

przewodnik, który grzecznie odpowie na pytanie. Szacunku dla jego niewiedzy (Korczak, 2012, s. 28–30).

Zidentyfikował w ten sposób element zależności od innych, który działa w dwie strony: dziecko w swoim nierozpoznanym otoczeniu przypomina cudzoziemca, dorosły w nieznanym otoczeniu może przypominać dziecko. Wprost pisał o tym Korczak do młodych wychowawców: „Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim. To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o – człowieku” (Korczak, 2013, s. 20). Podążając tym tropem, twierdzenie „dziecko jest równo nam wartościowym człowiekiem” (Korczak, 1939, s. 5) odczytywać można szerzej: jako postulat solidarności i szacunku wobec osób zależnych, słabszych, zmarginalizowanych. Postulat ten Korczak realizował w praktyce:

Ze zgrozzeniem i niesmakiem patrzę w magistrackim internacie na Dzielnej, że podaję rękę posługaczce, i to nawet wtedy, kiedy myje schody i ma mokre ręce. [...] Szanuję uczciwych pracowników. Ręce ich są dla mnie czyste i zdanie ich waży na wagę złota. Pracznia i stróż bywali na Krochmalnej nie dlatego, żeby im sprawić przyjemność, ale żeby jako znawcy poradzili i pomogli (Korczak, 2021, s. 207).

W edukacji akademickiej bez wątpienia stroną zależną pozostają studentki i studenci. Przesądza o tym ich niewielki wpływ nie tylko na treści kształcenia, ale przede wszystkim na jego przebieg; nawet pomimo możliwości wyrażenia swojego zdania w ankietach ewaluacyjnych. Rozpoczynając każde nowe zajęcia są w sytuacji przywoływanych przez Korczaka cudzoziemców. Ja chciałem zająć pozycję życzliwego przewodnika. Dlatego planując wykład, nie miałem wątpliwości, że przestrzeń edukacyjna powinna być przede wszystkim bezpieczna i sprzyjać procesowi nabywania wiedzy, zaś uczestniczący w tym procesie ludzie powinni się czuć (bez względu na swój status majątkowy czy społeczny) zaproszeni do udziału w nim na swoją miarę i wedle swoich możliwości. Takie podejście określam jako planowanie i realizowanie sytuacji edukacyjnej opartej na podmiotowości. W kontekście rozumienia dziedzictwa Korczaka podmiotowość pojmuję jako kategorię centralną, wspólny mianownik jego myślenia i działania (choć on sam nie używał tego pojęcia). Sam termin rozumiem natomiast jako „poczucie i możliwość intencjonalnego, realnego wpływu na siebie i otoczenie” (Lasota, 2017a, s. 11; odnośnie rozumienia terminu podmiotowość zob. m.in. Czerepaniak-Walczak, 1999; Dubas, 2017; Koralewicz, Ziółkowski, 2003; Lewowicki, 1993; Męczkowska-Christiansen, 2006; Wolter, 2009).

Omawiane pojęcie łączy w moim przekonaniu podmiotowość o korzeniach oświeceniowych, której ideą bez wątpienia przejęty był Korczak, z myśleniem

o tzw. „podmiocie małym” (zob. Męczkowska-Christiansen, 2006, s. 197). Ten ostatni termin wydaje się metaforycznie znakomicie pasować nie tylko do dzieci, z którymi Korczak pracował, ale także do zakresu podmiotowości, który im wyznaczał. Korczak nie miał złudzeń co do granic podmiotowego oddziaływania większości swoich wychowanek i wychowanków. Nie kreował demiurgów, ale samoświadome jednostki, które na miarę swoich możliwości będą potrafiły zmieniać siebie i świat, w którym przyszło im żyć. Ta sama intencja, na miarę o wiele skromniejszą, przyświecała również projektowi omawianego tutaj wykładu.

Konstrukcja wykładu

Najważniejsze elementy wykładu ulegały w trakcie jego trwania pewnym modyfikacjom, ale ich zasadniczy kształt i układ nie uległ zmianie:

1. Osoby uczestniczące w wykładzie zyskały wiedzę na temat biografii i dokonań Korczaka oraz kręgu osób z nim związanych, m.in. jego książek i ważnych tekstów publicystycznych, perspektywy postrzegania dziecięcego świata i praw dziecka, wreszcie sposobu funkcjonowania trzech ważnych instytucji (Domu Sierot, Naszego Domu i „Małego Przeglądu”), jak też pewnej bliskości między myśleniem korczakowskim a wybranymi nurtami psychologii, przede wszystkim humanistycznej i pozytywnej.
2. Wspólnym mianownikiem przekazywanych treści była idea podmiotowości, rozumianej jako centralne pojęcie dla korczakowskiej myśli i praktyki.

Myśląc o trybie prowadzenia i zaliczania zajęć, inspirowałem się sposobem pracy Korczaka z młodzieżą, aspirującą do pracy w zawodzie pedagoga czy nauczyciela. Korczak czynił to jako wykładowca, jak też współprowadząc ze Stefanią Wilczyńską tzw. Bursę w Domu Sierot (jej działalność jest tematem przygotowywanej przeze mnie rozprawy doktorskiej). Bursa, istniejąca od roku 1923, zapewniała wyżywienie i dach nad głową uczącej się w Warszawie młodzieży (od kilku do kilkunastu osób rocznie), która w zamian za to bezpłatnie pracowała na rzecz Domu Sierot. Pracować można było w dziale gospodarczym lub z dziećmi, jako wychowawczyni/wychowawca. W ostatnim przypadku obowiązkowe było prowadzenie tzw. zeszytu bursisty, w którym zapisywano wydarzenia i myśli, ale też emocje czy pytania, adresowane do Korczaka lub Wilczyńskiej. Oboje skrupulatnie te notatki czytali i komentowali. Korczak wybierał niektóre zagadnienia do cotygodniowych seminariów, podczas których je wnikliwie omawiano (sposób funkcjonowania Bursy zob. Lasota, 2020; Wojnowska, 2008).

Podążając za tymi inspiracjami, zaplanowałem tryb prowadzenia i zaliczania zajęć, który omawiam poniżej.

Tryb prowadzenia zajęć

Każde zajęcia (z niewieloma wyjątkami) zaczynały się od podziału studentów na grupy trzy-, czteroosobowe. Każda z grup miała za zadanie przez kilka minut odbyć rozmowę zapoznawczą. Na kolejnym wykładzie należało podejść do osób, których dotąd się nie poznało. Każdej grupie proponowałem, że będziemy mówić sobie po imieniu. Zasadniczo trzymałem się formy wykładu konwersatoryjnego, dbając o aktywność studentów i studentek. Pod koniec wykładu przeznaczałem kilka minut na spisanie przez każdą osobę notatek, które na potrzeby wykładu nazwałem refleksjami częściowymi, a które miały uruchamiać nawyk przyglądania się własnym doświadczeniom. Proponowane przeze mnie pytania ukierunkowujące te refleksje brzmiały: „Z czym wychodzę? Jakie myśli, emocje, refleksje mi towarzyszą? Jak mogę powiązać co usłyszałam/usłyszałem z własnym doświadczeniem?”. Studenci i studentki nie mieli jednak obowiązku korzystania z mojej propozycji, forma ich refleksji częściowych była dowolna. Pisanie refleksji częściowych było obowiązkowe, ich treść nie podlegała jednak ocenie, poza dwoma aspektami, które je dyskwalifikowały: gdy były za krótkie oraz wtedy, gdy zawierały wyłącznie streszczenie informacji z wykładu. Osoba, która napisała taką refleksję, miała obowiązek ją poprawić.

Tryb zaliczania zajęć

W celu zaliczenia wykładu niezbędne było napisanie dwóch krótkich prac zaliczeniowych, których wspólnym hasłem przewodnim było pytanie: „Czy Janusz Korczak jest dla mnie inspiracją?”. Podczas omawiania warunków zaliczenia wielokrotnie podkreślałem, że nie jest to pytanie retoryczne, a ocena nie wiąże się w żaden sposób z odpowiedzią twierdzącą.

Pierwsza praca miała charakter merytoryczny, dotyczyła tematu zaproponowanego przeze mnie lub studentkę/studenta. Należało wówczas poddać refleksji książkę lub książki Korczaka albo też omówić jakieś zagadnienie wiążące się z tematyką wykładu. Drugą pracę nazwałem na potrzeby wykładu metarefleksją, ponieważ był to namysł z perspektywy czasu nad własnymi zebranymi refleksjami częściowymi. Zawartość metarefleksji (co ważne również dla niniejszego artykułu) nie była oceniana. W całości poszedłem tutaj za postulatami i praktyką Korczaka, dla którego notowanie miało wymiar praktyczny, ale też egzystencjalny: „W notatkach są ziarna, z których wyrósł las i łąn, są krople tworzące źródło – oto czym karmię, poję, raduję, od znoju chronię. Z notatek bilans życia układasz. One są dokumentem, żeś nie roztrwonil życia” (Korczak, 2017, s. 11–12).

Włączając element refleksji częściowych i metarefleksji, chciałem stworzyć taką sytuację edukacyjną, z której nawet osoby niezainteresowane Korczakiem

będą mogły wynieść, choćby większą świadomość siebie (myśli, emocji, nawyków, potrzeb) w procesie własnej edukacji.

Wyniki badań

To, co łączy analizowane prace, to utrzymana w pierwszej osobie narracja o doświadczeniu wykładu, które stało się udziałem autorek i autorów. Narracja ta miała dwa zasadnicze ograniczenia. Po pierwsze była metarefleksją, odwoływała się więc do zebranych w toku całego wykładu cząstkowych refleksji, będących dla studentów i studentek źródłem informacji o tym, jak się czuli i o czym myśleli na różnych etapach zajęć. Nie powstała w próżni, na podstawie mglistych wspomnień czy wrażeń, ale na podstawie ich notatek. Po drugie proponowałem pewien jej układ, który wprawdzie nie był obowiązkowy, ale stanowił znaczący punkt odniesienia i w dużej części prac został wykorzystany. Był to układ następujący:

- ZAJĘCIA:
Jak uczestniczyło mi się w zajęciach? Co było dla mnie przybliżające, co oddalające od tematu? Czego mi brakowało, czego było za dużo?
- REFLEKSJE:
Jakie było dla mnie chwytnie refleksji bezpośrednio po zajęciach?
Np. łatwe/trudne, sensowne/bezsensowne, służyło/nie służyło?
- WĄTKI:
Jakie wątki najlepiej pamiętam? Jakie wątki najbardziej i najmniej mnie poruszyły (jeśli jakieś)? Znajomość jakich wątków chciał/a/bym pogłębić?
- MYŚLI I EMOCJE:
Czy coś ważnego przeżyłam/łem? Uświadomiłam/łam sobie? Uchwyciłam/łem jakąś myśl lub emocję?
- Z CZYM KOŃCZĘ:
Co najważniejszego dla siebie wynoszę z tych zajęć?
Świadom, że zebrany materiał badawczy mógłby być wykorzystany o wiele szerzej i głębiej, koncentruję się na poszukiwaniach odpowiedzi na trzy podstawowe pytania, postawione na początku artykułu:
 1. Jak osoby uczestniczące w zajęciach odbierały doświadczenie wykładu?
 2. Jakie znaczenia przypisywały one temu doświadczeniu w trakcie jego trwania?
 3. Czy na skutek doświadczenia wykładu, zdaniem osób w nim uczestniczących, nastąpiła w nich jakaś zmiana? Zmiany mogą dotyczyć np. sposobu traktowania innych ludzi, relacji, świata, samych siebie.

Zanim przejdę do prezentacji analizowanych przeze mnie wątków, chciałbym zrobić pewne zastrzeżenie. Część poniższych zapisków odnosi się bardzo bezpo-

średnio, również pozytywnie, do mnie jako prowadzącego. Mimo pewnego dyskomfortu, jaki wywołuje upublicznianie tego typu wypowiedzi na własny temat, zdecydowałem się na to, ponieważ znakomicie ilustrują one podejście studentek i studentów do doświadczenia wykładu.

Klucz kategoryzacyjny

Po przeprowadzeniu analizy treści osiemdziesięciu metarefleksji studentów i studentek zdefiniowałem następujące kategorie:

Odbiór doświadczenia wykładu

- *Pozytywny odbiór*
- *Trudności*

Interpretacja sytuacji wykładu

- *Emocje związane z Januszem Korczakiem*
- *Poczucie przyrostu wiedzy*
- *Osobiste odniesienia*
- *Informacje zwrotne*
- *Deklarowany wpływ doświadczenia wykładu w perspektywie przyszłości*

Prezentując wyniki analizy treści, połączyłem szczegółowe omówienie każdej z kategorii z przywołaniem cytatów, które – jak wskazuje Szczepaniak (m.in. 2012, s. 100) – powinny być zamieszczone w tabeli. Zrezygnowałem jednak z tej formy z uwagi na czytelność oraz opatrywanie niektórych cytatów dodatkowymi komentarzami. Zachowałem też oryginalną pisownię cytowanych prac.

Odbiór doświadczenia wykładu

W tej kategorii znalazły się odczucia uchwytnie dla autorów i autorek jako towarzyszące im podczas wykładu: emocjonalne, związane z ciałem, stanu psychicznego i inne.

- *Pozytywny odbiór*

Autorzy i autorki siedemdziesięciu siedmiu prac spośród wszystkich osiemdziesięciu komunikowali, że ich odbiór wykładu w trakcie jego trwania był pozytywny. Najczęstsze sformułowania, za pomocą których wyrażone zostały pozytywne odczucia, przeżywane podczas wykładu, to: podobało mi się, cieszy mnie, dobrze mi się

uczestniczyło, było ciekawie, było przyjemnie, poruszyło mnie, pozytywna atmosfera. Nieco rzadziej podkreślano istotną rolę aktywizowania uczestników i uczestniczek podczas wykładu, nietypowość czy też wyjątkowość zajęć (w pozytywnym sensie), doświadczanie w ich trakcie różnorodnych emocji, jak też – co szczególnie zwróciło moją uwagę – „korczakovską atmosferę” zajęć. Przykładowe fragmenty, poświęcone przez studentki i studentów ich odczuciom, brzmią następująco:

[...] w trakcie zajęć czułam się bardzo swobodnie i komfortowo. (Marta)

Co do formy samych zajęć – zdecydowanie na korzyść atmosfery działała „rundka zapoznawcza” i to, że przeszliśmy ze sobą na ty. Odczuwalne było to, że mieliśmy przestrzeń na własne refleksje i opinie. (Hanna)

Ada zwróciła uwagę na szczególny aspekt związany z możliwością prezentowania poglądów potencjalnie odmiennych od poglądów prowadzącego lub grupy:

Nie zawsze myślałam, że każdy z pomysłów Korczaka mi się podoba i jest idealny. Spotkałam się z myślami o niepokoju, zbytnej hermetyczności czy przewidywalności, ale dzięki podejściu członków grupy i samego prowadzącego, na to też była przestrzeń i zgoda. Powtórzę się, jednak jest dla mnie wartym podkreślenia, że czułam się podczas tych zajęć bezpiecznie i komfortowo, mogąc pozostawać przy swoich poglądach, punkcie widzenia, ale także konfrontować się z tym, co na dany temat mają do powiedzenia inni.

- *Trudności*

Trudności, które pojawiły się w pracach jedenastu osób, można podzielić na dwie grupy. Pierwsza grupa była związana ze stałymi elementami zajęć: pisanem refleksji oraz rozmowami z innymi osobami. Odnośnie pisania refleksji przyczyny trudności wskazywano różnorakie: od osobistych problemów i blokad poprzez presję czasu do natłoku myśli, utrudniającego ich spisywanie, jak też brak nawyku chwytania i utrwalania własnych przeżyć. Trudności z rozmowami sygnalizowano prawie wyłącznie w kontekście introwertyczności lub niechęci do wychodzenia z własnej strefy komfortu w tym zakresie. Co ciekawe, z wyjątkiem dwóch osób, opowieści o trudnościach kończyły się zadowoleniem z ich przełamania i docenieniem sprawiającego kłopot elementu zajęć:

Rozpoczynanie zajęć od rozmowy z nieznaną dotychczas osobą, było dla mnie zaskakująco trudnym wyzwaniem. Jestem jednak bardzo zadowolona, że mogłam doświadczyć takiego rodzaju wychodzenia z komfortowej anonimowości. (Agnieszka)

Czasem też [...] przetwarzanie kolejnych rzeczy wydawało mi się nad siły. Niemniej jednak jeśli starczyło mi siły woli na opisanie refleksji, wiem, że mi to służyło, choćby samo zapisanie myśli sprawiało, że stawiała się ona bardziej wyrazista, jaśniejsza i prowadząca do większej liczby przemyśleń/wniosków. (Karolina)

Do drugiej grupy zaliczyłem trudności wynikające z intensywności zajęć (późna pora i zmęczenie), pojawiających się wątków dramatycznych i tragicznych (niekiedy tematyka wykładu była przygnębiająca), jak też doświadczania wielu emocji.

[...] Przypominam sobie także temat podmiotowego vs przedmiotowego traktowania dzieci. [...] To dość trudne rozważania, co udowodniły ćwiczenia w czasie zajęć. [...] Dla mnie również było to dość nietypowe i trudne doświadczenie, przynajmniej w kwestii ćwiczeń akademickich. [...] Spisywanie refleksji było dla mnie najtrudniejszym punktem zajęć. Omawialiśmy bardzo trudne dla mnie tematy. Ciężko było mi opisać swoje spostrzeżenia, po każdych zajęciach myślałam: „Niemożliwe aby osoba żyjąca w tamtych czasach miała taki stosunek do dzieci i chęć niesienia pomocy” jednakże refleksje pomagały mi uporządkować myśli. (Weronika)

Sygnalizowane powyżej trudności nie dyskwalifikowały całego doświadczenia wykładu. Osoby, które o nich pisały, jednocześnie wskazywały na pozytywny odbiór wykładu oraz korzyści, które wyniosły z uczestnictwa w nim.

[...] nigdy nie interesowałam się dziećmi i przez pierwsze chwile na wykładzie miałam wrażenie, że niepotrzebnie zajmuję komuś miejsce. Pamiętam, że zadałam sobie kilka razy pytanie dotyczące tego, po co się zapisałam, tym bardziej, że zajęcia odbywały się w czwartek wieczorem. [...] Pamiętam, że na jednym z pierwszych wykładów mówiliśmy o nauce historii jako o spotkaniu ze sobą. Pomyślałam, że w sumie jest to ciekawa perspektywa i nigdy tak o tym nie myślałam. (Dominika)

Interpretacja sytuacji wykładu

Z analizowanych prac wyraźnie wynika, że sytuacja i treść wykładu **zyskały dla studentek i studentów różnorakie znaczenia również poza jego uniwersyteckim kontekstem**. Innymi słowy, wykład nie tylko posłużył do zwiększenia zasobu wiedzy, a następnie otrzymania oceny, ale został wpisany w znacznie szerszy i głębszy kontekst akademickich i pozaakademickich odniesień. Sytuacja wykładu była interpretowana jako taka, w której istnieje nie tyle przyzwolenie, a raczej zachęta do zauważania pojawiających się emocji, ale też do dawania im wyrazu podczas pisania refleksji. Być może dlatego trzy z pięciu wyróżnionych przeze mnie, najczęściej pojawiających się obszarów znaczeń mają silny związek ze sferą emocjonalną. Uczestnicy i uczestniczki wyraźnie podkreślali emocjonalne reakcje na wątki związane z Korczakiem. Akcentowali komponent emocjonalny, gdy opisywali, w jaki sposób łączyli doświadczenie wykładu ze swoimi doświadczeniami życiowymi, w tym ze zmianami w różnych sferach życia. W końcu dawali wyraz emocjom, gdy formułowali informacje zwrotne. Kategoria znaczeń związanych z przyrostem wiedzy osób uczestniczących, odnosi się siłą rzeczy przede wszystkim do sfery poznawczej.

- *Emocje i uczucia związane z Januszem Korczakiem*

Do najczęściej wymienianych przez pięćdziesiąt sześć osób emocji i uczuć należą: zaskoczenie, zaciekawienie, nieraz fascynacja (m.in. wielopłaszczyznowością postaci Korczaka w kontraście do jego jednowymiarowej legendy), smutek (z powodu tragicznej śmierci, ale też rozdźwięku między jego filozofią i dokonaniem a współczesnością), poczucie zainspirowania (postacią, dokonaniem, sposobem myślenia), jak też odczucie swoistego zmagania się z jego wizją świata i człowieka aż po rozczarowanie (niektórymi metodami).

Jestem pod wielkim wrażeniem samego Korczaka, który jak niejednokrotnie już dałam temu wyraz, budzi we mnie ogrom emocji, skojarzeń, wskazówek poprawnych wyborów i prawidłowych rozwiązań, a z wielu motywów, o których usłyszałam na zajęciach, korzystam w pracy zawodowej. (Lidia)

Chyba każdy wykład kończył się emocjami. Przeżywałam wszystko, o czym mówiliśmy, bolejąc nad niedocenieniem refleksyjnie przenikliwej, twórczej myśli. (Karolina)

- *Poczucie przyrostu wiedzy*

Za istotne ten obszar uznało aż siedemdziesiąt sześć osób, podchodziły one jednak do niego w bardzo zróżnicowany sposób. Wyraźnie powtarzały się narracje, których dobrym przykładem jest wypowiedź Zbigniewa:

Zaczynając zajęcia nie wiedziałem kim był Korczak (poza ogólnym skojarzeniem „pana z dziećmi” i postacią na muralu), a na same zajęcia trafiłem właściwie przypadkowo. [...] Pamiętam [...] moment w którym doznałem jakiegoś poznawczego przełomu na temat Korczaka i z pana, który zajmował się dziećmi, stał się filozofem, mędrcom, myślicielem (i właściwie kimś jeszcze, ale wymyka się to jednoznacznemu opisowi).

Przyrost wiedzy dostrzegano najczęściej w kontekście twórczości literackiej Korczaka, jego biografii, historii Domu Sierot i „Małego Przeglądu”, ale najwięcej wskazań dotyczyło korczakowskich metod. Kilkanaście osób – na przykład cytowane poniżej Katarzyna i Hanna – mocno podkreśliło, że bardzo skorzystały na łączeniu wątków korczakowskich i psychologicznych:

Dobrze było uporządkować sobie idee Korczaka korzystając i porównując je z teoriami bardziej współczesnymi (mam tu na myśli np. zajęcia na których rozmawialiśmy m. in. o efekcie Lucyfera). (Hanna)

Najbardziej przybliżające dla mnie były zajęcia, na których omawialiśmy różne teorie psychologiczne i eksperymenty w kontekście idei Korczaka (np. efekt Lucyfera czy eksperyment Elliott). Wtedy najlepiej rozumiałam słuszność tezy, że Korczak może być inspiracją dla psychologów. (Katarzyna)

Najczęściej pojawiający się schemat wypowiedzi dobrze ilustruje cytat z pracy Marty:

Nauczyłam się przede wszystkim kim był Janusz Korczak, czym charakteryzowała się jego twórczość, jakie ma przemyślenia na temat traktowania dzieci. Dowiedziałam się jak funkcjonował Dom Sierot, jakie metody wychowawcze tam panowały. Wcześniej nie zdawałam sobie sprawy jak wielopoziomową postacią był Korczak i jego działalność.

- *Osobiste odniesienia*

Pięćdziesiąt siedem osób przekroczyło w swoich pracach pewną swoistą barierę prywatności, a czasem intymności, wprowadzając do refleksji mniej lub bardziej głębokie nawiązania do własnego życia. Najczęściej były to skojarzenia, których przykład prezentuję poniżej:

Czytając „Kiedy znów będę mały”, przypominałam sobie sytuacje ze szkół, do których ja chodziłam (czyli całkiem niedawno) – świadczy to o tym, że tak naprawdę myślenie o dzieciach i traktowanie ich w instytucji, jaką jest szkoła przez wielu dorosłych (bo też i nie można powiedzieć, że wszystkich), nie zmieniło się w aż tak dużym stopniu (Monika).

Jagna, Karolina i Małgorzata zasygnalizowały, że pewne wątki zajęć współbrzmiały z ich egzystencjalnymi poszukiwaniami. Jedna położyła nacisk bardziej na sferę poznawczą, druga na sferę emocjonalną:

Część omawianych kwestii była dla mnie szczególnie ważna, ponieważ poruszała tematy istotne dla mnie, na które poszukuję odpowiedzi w swoim życiu. (Jagna)

Nie wiem, czy napisanie tego, co chcę napisać, nie będzie w pewien sposób zuchwalstwem, ale uchwyciłam chyba po prostu porozumienie dusz i to jest strasznie piękne, bo w pismach, poglądach, refleksjach Korczaka odnalazłam kawałek siebie. (Karolina)

Wpływ doświadczenia wykładu na uruchomienie refleksji na własny temat bardzo wyraźnie – bo w pewnej opozycji do Korczaka – ukazuje poniższy cytat:

Z mojego punktu widzenia, nie jest to wcale tak ważne na ile zgadzam się z bohaterem naszych wykładów. Znacznie ważniejszą dla mnie kwestią było zastanowienie się nad moimi własnymi przekonaniami, a tym samym lepsze zapoznanie się z samą sobą. (Małgorzata)

- *Informacje zwrotne*

Uzyskane od dwudziestu ośmiu osób informacje zwrotne dają pogłębiony wgląd w to, co uczestnikom i uczestniczkom się podobało i czego im zabrakło. Podobnie jak w kategorii „trudności”, często te wypowiedzi znajdowały się w pracach jednej osoby:

Hanna pisała:

Wątki biograficzne przewijające się na zajęciach były dla mnie ich najmniej interesująca częścią, choć z drugiej strony ułatwiały rozumienie poglądów Korczaka i ich genezy. Zabrakło mi

trochę więcej informacji na temat tego jak współcześni reagowali na pomysły Korczaka oraz ich odbioru dzisiaj.

Dobrawa użyła przymiotnika „korczakowski” w sensie opisowym i wartościującym, dając w ten sposób wyraz (jak to odczytuję) spójności swojego doświadczenia wykładu:

Z pewnością tym co przybliżyło mnie do tematu zajęć był sposób ich prowadzenia [...] myślę, że bardzo Korczakowski). Wykład, ale z miejscem na pytania, refleksje, poznanie się z uczestnikami zajęć, z ciekawą i nieschematyczną formą zaliczenia.

Grażyna dostrzegła tę samą spójność treści i formy wykładu, nazywając to jednak w inny sposób, a mianowicie porównując wyobrażoną rolę Korczaka z rolą, jaką jej zdaniem odgrywał prowadzący zajęcia:

Z mojej perspektywy Korczak to wychowawca, nie stawia się na piedestał jak Profesor czy Dyrektor, wręcz przeciwnie, prowadzi i usuwa się w cień kiedy trzeba. Podobnie postrzegam Pana rolę na tych zajęciach. Służył Pan wiedzą, ale też tworzył atmosferę równości, otwierając pole dyskusjom student-wychowawca, a nie jak to często bywa student-wykładowca. Wytworzył Pan na tych zajęciach atmosferę “Twoje zdanie też jest ważne i jestem go ciekaw”, co dla mnie stanowi kwintesencję postawy Korczaka wobec dzieci, a przecież na takiej bazie wyrośnie stabilny młody dorosły człowiek.

- *Deklarowany wpływ doświadczenia wykładu w perspektywie przyszłości*

Trzydzieści siedem osób zadeklarowało, że doświadczenie wykładu wpłynęło na ich intencje, zamierzenia lub działania, rozważane w perspektywie przyszłości. Dla wszystkich ważne było przewartościowanie myślenia o dzieciach:

Co najważniejszego dla siebie wynoszę z tych zajęć? Zdecydowanie większą wrażliwość i empatię w stosunku do dzieci, zmianę podejścia do nich (w duchu większej podmiotowości). (Katarzyna)

Najważniejszą rzeczą jaką wynoszę z tych zajęć jest na pewno podejście do dzieci. Zdałam sobie sprawę z tego jak trudne i jak ważne jest niedyskryminowanie młodszych, umożliwienie im kompletnego rozwoju, pozwolenie na popełnianie błędów i wykorzystanie w pełni ich potencjału. (Barbara)

Niektóre wypowiedzi wprost odnosiły się do roli przyszłych lub obecnych rodziców:

Są to bardzo bliskie mi tematy, które mówiąc kolokwialnie otworzyły mi oczy na to co muszę zmienić w swoim podejściu do mojej córki. [...] (Anna)

Dla niektórych osób źródłem potencjalnych zmian w przyszłości było uświadomienie sobie czegoś ważnego dla nich osobiście – wewnętrznych rozterek, dylematów związanych z przeszłością lub dotychczasowymi relacjami:

Podczas zajęć uświadomiłem sobie jak niewiele wiem na temat tego w jaki sposób byłem wychowywany. Część tematów przybliżyło mnie do refleksji w kontekście moich relacji z mamą i tego jak radziła sobie z wychowywaniem mnie i mojego brata. Myślę, że była to najcięższa część tych zajęć. „Wychodzę” z nich jednak z myślą, że im więcej wiesz na swój temat – tym bardziej masz szansę na bycie wolnym człowiekiem. (Jakub)

Ważenie swoich czynów w stosunku do innych nie powinno polegać na osądzaniu, lecz na szukaniu dobra, chęci zmiany i sprawdzania, czy jesteśmy z tym wszystkim co robimy “okej”. Ja odczytuję praktyki Korczaka i przemyślane pomysły, jako efekt otwartości na wiedzę, doświadczanie i drugiego człowieka. I to zabieram ze sobą. (Ada)

Dla innej grupy osób Korczak okazał się inspiracją w obszarze planowanej pracy zawodowej.

Najważniejsze treści, jakie wynoszę z zajęć to te zagadnienia, które stanowią inspirację dla zawodu psychoterapeuty, który planuję wykonywać. (...) Jeśli będę lepiej siebie rozumieć i akceptować to jaką jestem osobą to będę w stanie sobie zaufać, czuć bezpiecznie we własnym towarzystwie, mieć odwagę do popełniania błędów oraz spoglądać na nie nie jako kolejne porażki życiowe lecz na cenne lekcje na przyszłość. (Jagna)

Wielowymiarowość i wieloaspektowość prawa do szacunku dla dzieci była dla mnie zaskakująca i sprowokowała mnie do przemyśleń na temat tego jak być wspierającym psychologiem i rodzicem. (Agnieszka)

Zofia bardzo ciekawie połączyła w jedno kilka ważnych dla niej (co wiem również z prowadzonych z Nią rozmów) wątków: inspirację sposobem myślenia i dokonania Korczaka oraz jego twórczością z wrażeniami z wykładu i uchwyceniem kluczowej dla niej wartości, którą z wykładu wyniosła:

Szanowny Panie [...],

Swoją metarefleksję postanowiłam zapisać w formie listu — ukochanej formie literackiej Korczaka. Jak na formę listu przystało, zapytam się na początku, jak się Pan miewa? Często wrażliwie kierował Pan do nas to pytanie. [...] jeśli miałabym wyróżnić jedną rzecz, którą ponad wszystkie inne wyniosłam z naszych spotkań, to umiejętność dostrzegania szczegółu przez Korczaka. Ta wrażliwość na szczegól przejawiała się w codzienności, zarówno w czynach jak i w słowach — w wysłaniu podziękowania dozorczy, w funkcjonowaniu Domu Sierot czy w jego pamiętnikach. [...]

[...] dziękuję za te spotkania, bo uświadomiły mi jak wielkie znaczenie ma dla mnie pisanie i dokąd konsekwentna refleksja nad sobą może prowadzić.

Na koniec omawiania metarefleksji w tym obszarze zostawiłem wypowiedzi kładące nacisk na pojęcie podmiotowości, nie tylko przeżywanej podczas zajęć, ale także jako ważnego elementu, wyniesionego z wykładu, który ma dla części uczestników zając mniej lub bardziej ważne miejsce w ich przyszłości:

Muszę przyznać, że przed rozpoczęciem tych wykładów, nie używałam słowa „podmiotowość”, jak już to jedynie „przedmiotowość”, gdy oceniałam zachowania nieszanujące drugiego człowieka. Refleksje nad pojęciem podmiotowości dały mi jednak wiedzę dotyczącą tego, kiedy ja czuję się ważna i potrzebna. [...] W podejmowanych działaniach z innymi chciałabym by czuli, że traktuję ich podmiotowo oraz staram się tworzyć współpracę, w której wspólne działania prowadzą w jak najlepszej atmosferze do zamierzonych, wspólnych celów. (Małgorzata)

Marek postanowił swoją metarefleksję podsumować w kilku punktach:

To co dla mnie było najważniejsze w kursie to poniższe myśli:

1. Dostrzegamy podmiotowość każdej osoby na naszej drodze; dbajmy się ten „podmiot” wzmacniać w sobie ale też i innych, abyśmy wszyscy po drodze się rozwijali w jak najlepszych warunkach.

2. Z powyższym bezpośrednio dla mnie łączy się pewna pokora. Starajmy się wychodzić z naszej egotycznej i egocentrycznej natury. Dbajmy o uważność, aby starać się dostrzec momenty w których świat kręci się tylko wokół nas.

3. W pewien sposób można powiedzieć, że ten kurs jest takim bardzo mocnym argumentem za tym, iż życie jest kompletne tylko wtedy kiedy dzielimy je z innymi ludźmi, kiedy działamy nie tylko dla siebie, ale też dla innych. Dostrzegamy ludzi wokół siebie, dostrzegamy ich podmiotowość, akceptujemy ją i wzmacniamy ich.

Podsumowanie i wnioski

Stworzony przeze mnie klucz kategoryzacyjny, będący w „badaniach jakościowych [...] sam w sobie swoistym wynikiem badania” (Szczepaniak, 2012, s. 98), jak też przeprowadzona przeze mnie analiza prac studentek i studentów, biorących udział w wykładzie „Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów” potwierdza istnienie pozytywnego oddziaływania wykładu na studentki i studentów. Osoby uczestniczące w wykładzie pisały (część z nich mówiła o tym również podczas wykładu) o poczuciu dobrostanu psychicznego podczas tego doświadczenia, o znaczeniu, jakie miało ono dla różnych sfer ich życia, a także o zamierzeniach, by kluczowe idee wyniesione z wykładu (m.in. związane ze zmianą stosunku do dzieci oraz podmiotowym traktowaniem innych ludzi) wdrażać w ich codziennej rzeczywistości. Inspirującą rolę odegrała tyleż oparta na korczakowskiej filozofii i aksjologii forma zajęć, co biografia i myśl Korczaka, będąca treścią wykładu.

Budowanie „świata przyjaznego dziecku” (czy szerzej: innym ludziom, zwłaszcza słabszym i zależnym) może się więc rozpocząć również od uniwersyteckiego wykładu (niekoniecznie poświęconego Korczakowi) od poczucia bycia traktowanym z szacunkiem i życzliwością, niezależnie od swoich możliwości intelektualnych czy statusu społecznego i materialnego. Ten osobisty komponent mógłby

wydawać się – szczególnie w edukacji akademickiej – luksusem lub niekoniecznym dodatkiem. Jednakże, jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak: „Edukacja wszak polega na organizowaniu sytuacji i procesów będących źródłem osobistego doświadczania nowych stanów rozumienia świata oraz oceniania własnego miejsca w jego porządku” (1999, s. 80). To może być (choć nie ma na to oczywiście gwarancji) początek procesu, który spowoduje, że uczestnicy i uczestniczki zajęć, gdy znajdują się w roli osób odpowiedzialnych za kształt innych doświadczeń międzyludzkich, będą je formować z szacunkiem, którego dane im było wcześniej doświadczyć.

Odnosnie do wykładu „Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów” wpływ ten pozostaje w sferze nadziei, dopóki nie zostanie zweryfikowany wynikami stosownych badań. Nadzieja ta bazuje na założeniu, że nawet stosunkowo krótkotrwałe doświadczenie podmiotowego traktowania może być jednym z ważnych czynników modelujących przyszłe zachowania i decyzje. Niezależnie jednak od możliwych skutków w przyszłości, zainspirowana korczakowskimi rozwiązaniami forma wykładu wydaje się bardzo sprzyjać zaangażowaniu studentek i studentów, lepszemu zapamiętywaniu treści, wreszcie zachęca do refleksji, których efektem może być integracja części wątków pojawiających się na zajęciach z własnymi przeżyciami. Jak wskazywano, doświadczenie uczenia się w takiej atmosferze było głęboko satysfakcjonujące.

Wychodząc z założenia, że tego rodzaju satysfakcja powinna stawać się udziałem coraz większej grupy studentek oraz studentów, ale też wykładowczyń i wykładowców, uważam za zasadny pomysł włączenia podejścia korczakowskiego, jak też wynikających z niego rozwiązań do puli inspiracji dostępnych dla osób prowadzących zajęcia akademickie. Dla wielu z nich, niezależnie od specjalności, mogłoby to stanowić pomoc w planowaniu i prowadzeniu wykładów, ćwiczeń czy warsztatów, w których szacunek dla podmiotowości ważny jest nie tylko na płaszczyźnie aksjologicznej, ale również praktycznej i widoczny jest m.in. w doborze metod i przebiegu zajęć.

Nie byłby to pierwszy raz, gdy pomysły Korczaka wykorzystywane byłyby w innym kontekście niż kontekst ich powstania. Jednym z zapomnianych dziś przykładów jest sięgnięcie po korczakowską metodę plebiscytu przez zespół Konwersatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego (wówczas Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego), prowadzony przez Stefana Baleya. W latach 30. XX w. zespół przygotował badanie, którego celem miało być napisanie monografii klasy szkolnej na podstawie zebranych przez nauczycieli materiałów. Przewidywano, że do jednego z tematów: „[ż]ródłem informacji będą [...] [o]dpowiedzi na «plebiscyty życzliwości» – wzorowane na tych, które w kierowanych przez siebie internatach organizował Janusz Korczak [...]” (Kunicka, Żebrowska, Rybicka, 1936/37, s. 24). Uważam, że Korczak może być źródłem inspiracji dla edu-

kacji uniwersyteckiej. Byłby wówczas dla nas i budowanej przez nas przyszłości nie tylko wzorem osobowym wychowawcy dzieci, ale także młodzieży i dorosłych. Być może nie tylko wzorem osobowym, gdyby w salach uniwersyteckich oddziaływała na studentki i studentów nie jego historia (lub nie tylko ona), ale korczakowskie wartości i idee, wcielone w praktyczne rozwiązania, przyczyniające się do współtworzenia, choćby tylko trochę, lepszego świata.

References

- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością* (s. 76–87). Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.
- Dobrołowicz, J. (2015). Paradygmat interpretatywny w jakościowych badaniach społecznych. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 26(26), 99–112.
- Dubas, E. (2011). Uczenie się z (własnej) biografii–wprowadzenie. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 5–9). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (2017). O podmiotowości w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Dorosłych*, 77(2), 21–36.
- Koralewicz, J., Ziółkowski, M. (2003). *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Korczak, J. (1920). *Jak kochać dzieci. Dziecko w rodzinie*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Korczak, J. (1983). Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku. W: M. Falkowska (red.), *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła* (s. 28–31). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1939). *Pedagogika żartobliwa*. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Korczak, J. (2008). *Dzieła*, t. 14. Opracowanie pod red. H. Kirchner. Warszawa: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Muzeum Historyczne m.st. Warszawy i Instytut Badań Literackich PAN.
- Korczak, J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko: internat, kolonie letnie, dom sierot*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2017). *Momenty wychowawcze*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2021). *Dzieła*, t. 15. Opracowanie pod red. H. Kirchner. Warszawa: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka; Muzeum Warszawy i Instytut Badań Literackich PAN.
- Kunicka, J., Żebrowska, M., Rybicka, E. (1936/37). Plan monografii klasy szkolnej. *Polskie Archiwum Psychologii*, 9(1), 1–40.
- Lasota, W. (red.). (2017a). *Janusz Korczak w starej i nowej Europie*. Warszawa: Fundacja Korczakowska.
- Lasota, W. (red.). (2017b). *Janusz Korczak in Europe old and new*, tłum. M. Rutkowski. Warszawa: Fundacja Korczakowska.
- Lasota, W. (2018). Efekt Korczaka. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro. Perspektywa korczakowska* (s. 264–271). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

- Lasota, W. (2020). Korczakowska pedagogia w Domu Sierot na podstawie zapisków Róży Sternkac. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(258), 66–78.
- Lewowicki, T. (1993). Podmiotowość w edukacji. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 592–599). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Madalińska-Michalak, J. (2020). Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia: edukacja do autonomii. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wilkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 31–47). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Marsh, D., Furlong, P. (2002). A skin, not a sweater: ontology and epistemology in political science. *Theory and Methods in Political Science*, 2(1), 17–41.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Milerski, B., Śliwowski, B. (red.). (2000). *Pedagogika PWN. Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niezbalski, J. (2013). *Odkrywanie CAQDAS. Wybrane bezpłatne programy komputerowe wspomagające analizę danych jakościowych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Schwartz-Shea, P., Yanow, D. (2013). *Interpretive research design: Concepts and processes*. London; New York: Routledge.
- Schaffer, F. C. (2015). *Elucidating social science concepts: An interpretivist guide*. London; New York: Routledge.
- Skulicz, D. (1998). Badanie w działaniu. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 113–121). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Smolińska-Theiss, B. (2012). Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 11–24.
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 42, 83–112.
- Sztompka P. (1989). *Socjologiczna teoria podmiotowości*. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność* (s. 11–20). Poznań: Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW.
- Urbaniak-Zajac, D. (2011). Biograficzna perspektywa badawcza. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z własnej biografii* (s. 11–27). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojnowska, B. (2008). Teksty rozmaite. Geneza i uwagi o tekstach. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Dzieła*, t. 14, v. 2 (s. 253–257). Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Wolter, E. (2009). Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna. *Paedagogia Christiana*, 24(2), 55–61.