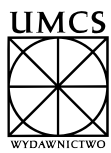


# Twórczość i praktyka pedagogiczna Janusza Korczaka w kontekście teorii socjologicznej Floriana Znanieckiego

**Maria Chodkowska**  
**Renata Bednarz-Grzybek**



**Twórczość i praktyka pedagogiczna  
Janusza Korczaka  
w kontekście teorii socjologicznej  
Floriana Znanieckiego**



**Maria Chodkowska ■ Renata Bednarz-Grzybek**

**Twórczość i praktyka pedagogiczna  
Janusza Korczaka  
w kontekście teorii socjologicznej  
Floriana Znanieckiego**

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ  
LUBLIN 2014

Recenzent  
*prof. zw. dr hab. Mirosław S. Szymański*

Redakcja  
*Danuta Słowikowska*

Redakcja techniczna  
*Roman Fiut*

Projekt okładki i stron tytułowych  
*Marta Kwiatkowska*

Fotografia na okładce  
*Anna Dorel*

Skład i łamanie  
*Stanisław Kosior*

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014

ISBN 978-83-7784-538-7

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ  
20-031 Lublin, ul. Idziego Radziszewskiego 11  
tel. 81 537 53 04  
[www.wydawnictwo.umcs.lublin.pl](http://www.wydawnictwo.umcs.lublin.pl)  
e-mail: [sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl](mailto:sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl)

Dział Handlowy  
tel./faks 81 537 53 02  
Księgarnia internetowa: [www.wydawnictwo.umcs.eu](http://www.wydawnictwo.umcs.eu)  
e-mail: [wydawnictwo@umcs.eu](mailto:wydawnictwo@umcs.eu)

Drukarnia „Elpil”, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

## Spis treści

Wstęp . . . . .	9
ROZDZIAŁ I	
Janusz Korczak i Florian Znaniecki wobec wyzwań społeczno-edukacyjnych . . . . .	15
1.1. Wprowadzenie . . . . .	15
1.2. Życie i dokonania Floriana Znanieckiego . . . . .	15
1.3. Życie i dokonania Janusza Korczaka . . . . .	26
1.4. Zbieżności w biografjach i dokonaniach Korczaka i Znanieckiego . . . . .	35
ROZDZIAŁ II	
Społeczno-gospodarcze i kulturowo-polityczne konteksty dokonań socjopedagogicznych Korczaka i Znanieckiego . . . . .	43
2.1. Wprowadzenie . . . . .	43
2.2. Niestabilna i niespokojna Europa pierwszej połowy XX stulecia . . . . .	44
2.3. Kwestie społeczno-gospodarcze społeczeństwa polskiego w czasach Korczaka i Znanieckiego . . . . .	52
2.4. Problemy interkulturowe pierwszej połowy XX wieku . . . . .	65
2.5. Konflikty polityczne II Rzeczypospolitej . . . . .	76
2.6. Problemy edukacji w pierwszych dekadach ubiegłego stulecia a osiągnięcia teorii i praktyki społeczno-pedagogicznej . . . . .	81
ROZDZIAŁ III	
Typy osobowości dziecięcej w prozie literackiej Janusza Korczaka a koncepcja osobowości społecznej Floriana Znanieckiego . . . . .	91
3.1. Dziecko i dzieciństwo w pedagogice Janusza Korczaka . . . . .	91
3.2. Osobowość społeczna w humanistycznej teorii socjologicznej i praktyce pedagogicznej . . . . .	96
3.3. Typy osobowości a indywidualność jednostki w pedagogice Korczakowskiej i socjologii Znanieckiego . . . . .	106
3.4. Ludzie dobrze wychowani w prozie Janusza Korczaka . . . . .	113
3.4.1. Środowisko jako kreator „dobrego wychowania” . . . . .	113
3.4.2. Jan — dobrze wychowany człowiek z kagańcem na duszy . . . . .	114
3.4.3. Stasio 1 — przykład osobowości społecznej dziecka-kameleona . . . . .	120
3.4.4. Stasio 2 — dziecko z kagańcem nadmiernych wymagań . . . . .	122
3.4.5. Dziecko zdominowane wychowaniem religijnym . . . . .	123

3.5. Ludzie pracy w prozie Janusza Korczaka . . . . .	125
3.5.1. Rozumienie środowiska pracy w koncepcjach Korczaka i Znanieckiego . . . . .	125
3.5.2. Dziecko z duszą bezpańską . . . . .	126
3.5.3. Dziecko w roli opiekuna . . . . .	129
3.6. Reformatorzy i dzieci występne jako osobowości nieprzeciętne w galerii dziecięcych postaci literackich Janusza Korczaka . . . . .	133
3.6.1. Jednostka nieprzeciętna w koncepcjach Korczaka i Znanieckiego . . . . .	133
3.6.2. Reformatorzy-marzyciele na łamach Korczakowskiej prozy . . . . .	134
3.6.3. Reformatorzy-realiści . . . . .	139

## ROZDZIAŁ IV

Korczakowska koncepcja wychowania rodzinnego w kontekście socjologicznej teorii Floriana Znanieckiego . . . . .	149
4.1. Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w socjologii Znanieckiego i pedagogice Korczaka . . . . .	149
4.2. Zróżnicowania środowisk rodzinnych w czasach Korczaka i Znanieckiego . . . . .	153
4.3. Rodzina chłopska . . . . .	154
4.4. Rodzina proletariacka . . . . .	156
4.5. Rodzina żydowska . . . . .	167
4.6. Rodzina mieszczańska . . . . .	175
4.7. Rodziny zamożne jako środowisko wychowawcze . . . . .	177
4.8. Bieda a wychowanie rodzinne . . . . .	179
4.9. Relacje pomiędzy dziećmi z rodzin biednych i zamożnych . . . . .	181
4.10. Odpowiedzialność rodziny za wychowanie dziecka . . . . .	185
4.11. Realizacja ról rodzicielskich . . . . .	191
4.12. Środowisko rówieśnicze rodziny tworzone przez więzi pomiędzy rodzeństwem . . . . .	196
4.13. Rodzina wobec cierpienia dziecka . . . . .	197

## ROZDZIAŁ V

Pozarodzinne środowiska wczesnej socjalizacji . . . . .	201
5.1. Rodzaje pozarodzinnych środowisk wczesnej socjalizacji w pedagogice Korczaka i socjologii wychowania Znanieckiego . . . . .	201
5.2. Zastępcze środowisko wychowawcze dzieci osieroconych . . . . .	203
5.3. Szkoła jako środowisko wychowawcze . . . . .	212
5.4. Kolonie jako czasowe środowisko wychowawcze . . . . .	228
5.5. Ulica jako środowisko socjalizacji dziecka . . . . .	237

## ROZDZIAŁ VI

Wartości w koncepcjach Floriana Znanieckiego i Janusza Korczaka — zbieżności i ich uwarunkowania . . . . .	243
6.1. Rozumienie wartości i ich konfliktu w pedagogice i socjologii . . . . .	243
6.2. Rozumienie wartości w koncepcjach filozoficzno-socjologicznych Floriana Znanieckiego . . . . .	247
6.3. Poglądy Znanieckiego na związek wartości z kształtowaniem postaw młodego pokolenia w procesach socjalizacyjno-wychowawczych . . . . .	253
6.4. Znaczenie wartości w pedagogicznym systemie Janusza Korczaka . . . . .	261

6.5. Wartości i ich konflikty w obrazach literackiej prozy Janusza Korczaka . . . . .	265
6.5.1. Konflikt pomiędzy wartością miłości bliźniego a bezwzględnością w traktowaniu drugiego człowieka . . . . .	265
6.5.2. Konflikt pomiędzy wartością bycia dobrym uczniem i dobrym kolegą . . . . .	267
6.5.3. Konflikt pomiędzy wartością czwartego przykazania Dekalogu a percepcją zachowań rodziców . . . . .	268
6.5.4. Konflikt pomiędzy treścią słów i zachowań osoby wychowującej . . . . .	269
6.5.5. Konflikt pomiędzy wartościami „być” i „mieć” . . . . .	270
6.5.6. Konflikt między uczuciem nakazanym a odczuwanym . . . . .	271
6.5.7. Konflikt między wartością „mieć dziecko” i wartością „być z dzieckiem” . . . . .	273
6.6. Zbieżności ujęć aksjologicznych w humanistycznych koncepcjach Korczaka i Znanieckiego . . . . .	277
Zakończenie . . . . .	283
Bibliografia . . . . .	291
Summary . . . . .	313





## Wstęp

W roku 2008 minęła pięćdziesiąta rocznica śmierci Floriana Znanieckiego, a w roku 2012 polskie środowiska pedagogiczne zintegrowała 70 rocznica śmierci Janusza Korczaka. Czas ich śmierci dzieli okres kilkunastu lat, jednak nie można doszukiwać się w tym różnic pokoleniowych, bowiem Florian Znaniecki żył stosunkowo długo i zmarł śmiercią naturalną, natomiast Janusz Korczak zginął przedwcześnie, broniąc wartości, którym poświęcił życie w znaczeniu zarówno przenośnym, jak i dosłownym. Stworzyli niezależnie od siebie dwa nurty humanistycznej orientacji nauk społecznych o wychowaniu, przy odmienności swoich dróg życiowych, tragizmu losów, które świadomie wybierali w przekonaniu o ich słuszności. Łączy ich bardzo wiele, przede wszystkim zasadnicze podobieństwo zainteresowań, rozumienia procesów wychowawczo-socjalizacyjnych, choć pozostawali pod wpływem różnych środowisk, zwłaszcza we wcześniejszych etapach życia. Wspólne są dla nich preferencje norm i wartości, wiara w możliwości człowieka wspieranego przez osobowościowotwórcze kręgi środowiskowe — każdego człowieka: dużego i małego, bogatego i biednego, typowego i odmiennego od innych.

Obchody rocznicowe przyniosły efekty w postaci kolejnych konferencji i pokonferencyjnych tomów. Obok przypomnienia wcześniejszych ustaleń znalazło się tam wiele nowych spostrzeżeń wygenerowanych zarówno innowacyjnością autorów, jak i zmienionymi realiami, w których tamte koncepcje mogą być realizowane. W poszukiwaniu wciąż nieodkrytych wartości i możliwości zastosowań koncepcji wychowania Floriana Znanieckiego i Janusza Korczaka warto zwrócić uwagę na ich spójność, wzajemne dopełnienia i — prawdopodobnie — również wzajemne inspiracje. Prawdopodobnie, albowiem systemy Korczaka i Znanieckiego powstawały niemal w tym samym czasie, a w dużej mierze — także w tym samym obszarze terytorialno-kulturowym. Jest więc mało prawdopodobne, by twórca socjologii wychowania nie zetknął się z myślą i działaniem Janusza Korczaka, a wybitny, zaangażowany pedagog nie zwrócił uwagi

na takie prace Znanięckiego, jak: *Wprowadzenie do socjologii wychowania*<sup>1</sup>, *Chłop polski w Europie i Ameryce*<sup>2</sup> czy *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*<sup>3</sup>.

Niezależnie od możliwych bezpośrednich wpływów twórczości publikowanej niemal w tym samym czasie, Korczaka i Znanięckiego łączyło również pozostawanie pod wpływem tych samych czynników środowiskowych. Obydwaj należeli do pokolenia, które marzyło o wolności Polski i Polaków, przeżyło entuzjazm odzyskania niepodległości, obserwowało odradzanie się Ojczyzny, jej struktur społecznych, pełne nadziei na realizację ideałów, o które walczyły poprzednie pokolenia, w tym także ideałów wychowawczych. Wnikliwa obserwacja musiała być źródłem rozczarowań i frustracji, zastępujących początkową euforię. Nowa Polska, podobnie jak cała ówczesna Europa, zdominowana była przez nierówności społeczne, powszechne było odrzucenie wartości człowieka, odebranie szans na godne życie szerokim kręgom społecznym. Gdy Europa odchodziła już od najbardziej drastycznych form wyzysku, w rodzącej się polskiej rzeczywistości nędza i beznadzieja obejmowała większość społeczeństwa, w tym przede wszystkim małorolną ludność wiejską oraz mieszkańców miast pozostających bez pracy i szans na jej zdobycie. O wyjątkowym dramatyzmie sytuacji ówczesnego społeczeństwa polskiego świadczy wstrząs, jaki przeżyła Europa, zapoznając się z tłumaczonymi wówczas na wiele języków pamiętnikami polskich chłopów i bezrobotnych<sup>4</sup>.

Od czasów Korczaka i Znanięckiego Polska przeżyła wiele kolejnych zdarzeń, także wysoce traumatycznych. Entuzjazmowi odbudowy kraju po II wojnie światowej towarzyszyło poczucie bezsilnego gniewu wobec

---

<sup>1</sup> F. Znanięcki, *Wprowadzenie do socjologii*, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa–Kraków 1928; Tenże, *Wstęp do socjologii*, t. 1, Komisja Pedagogiczna MWRiOP, Warszawa 1928; t. 2, Komisja Pedagogiczna MWRiOP, Warszawa 1930; Tenże, *Wstęp do socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

<sup>2</sup> W. I. Thomas, F. Znanięcki, *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group*, Richard G. Badger, t. 1–2, Boston 1918; t. 3, Boston 1919; t. 4–5, Boston 1920; wyd. 2, A. A. Knopf, New York 1927 (2 tomy); wyd. 3, Dover Publ., New York 1958 (2 tomy); wyd. 4, Octagon Books, New York 1974 (2 tomy); Ciż, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, tłum. z języka angielskiego, t. 1–5, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.

<sup>3</sup> F. Znanięcki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, „Książnica-Atlas”, Warszawa 1934; Tenże, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974; Tenże, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

<sup>4</sup> *Pamiętniki bezrobotnych*, nr 1–57, wstęp L. Krzywicki, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1933; *Pamiętniki chłopów*, nr 1–51, oprac. L. Krzywicki, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1935.

zniewolenia ideologicznego i ekonomicznego. Utrudniało to często obiektywną ocenę rzeczywistych dokonań peerelowskiego systemu, w tym zwłaszcza wyrównania szans edukacyjnych, umożliwienia dostępności wykształcenia na wszystkich poziomach, a następnie pracy zapewniającej życie skromne, ale jednak ustabilizowane. Zdecydowana większość społeczeństwa, zmęczona przeżyciami czasu wojennego, godziła się z istniejącymi realiami, przynajmniej dopóty, dopóki nie zagrażały jej egzystencji. Jednak bunt stopniowo narastał, a jego wybuchy pisały historię powojennej Polski, począwszy od roku 1956, poprzez lata 1968, 1970, do ery „Solidarności” i jej pełnego zwycięstwa. Po roku 1989 znowu nastąpiło budowanie nowej Polski. Tym razem nie w znaczeniu dosłownym, jak po zakończeniu wojny, ale, co było nie mniejszym wyzwaniem — poprzez tworzenie struktur społecznych i ekonomicznych pozwalających przezwyciężyć opóźnienia z czasów gospodarki centralnie sterowanej. I znowu, tak jak w okresie międzywojennym, odrodzona Polska nie dla wszystkich stworzyła równe szanse. W warunkach wolnorynkowych powszechnie dostępna wcześniej nauka stała się towarem, za który większość kształcących się musi płacić. Wysoki poziom bezrobocia, odbierający drugi z wcześniejszych przywilejów ogólnospołecznych — przywilej pracy, nasila frustrację młodzieży i sprzyja podejmowaniu decyzji migracyjnych. Jednocześnie jednak zapełniły się półki sklepowe, zmodernizowały siermiężne mieszkania, a na ulicach już coraz trudniej można dostrzec dawny obiekt pożądania — dużego Fiata bądź przynajmniej kultowego „malucha”. Te wszystkie zmiany są różnie postrzegane, inaczej z perspektywy nabywcy luksusowych towarów, inaczej przez tych, dla których trudno dostępne stały się nie tylko dobra luksusowe, ale także te zaspokajające najbardziej podstawowe potrzeby bytowe: żywieniowe, mieszkaniowe czy ubraniowe.

Trudno w kilku zdaniach przedstawić ogrom zmian dokonujących się w Polsce na przestrzeni ostatniego stulecia, ale już nawet ten krótki rys przypominający najważniejsze z nich generuje pytanie o to, co jest w każdym społeczeństwie najważniejsze, czyli o wychowanie nowego pokolenia. W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie główna rola przypada nauce, a zwłaszcza naukom społecznym. Druga połowa XX i początki XXI stulecia to w Polsce nie tylko epoka budowania nowych struktur gospodarczych i politycznych, niepodległościowych zrywów Narodu czy zbiorowej euforii wobec przesłania polskiego Papieża, niosącego Rodakom jak i całemu światu nadzieję lepszej przyszłości. Wszystkie te zdarzenia odbiły się mocno na procesach wychowawczych i na myśleniu o wychowaniu. Ale ostatnie dekady XX i początki XXI wieku to również intensywny rozwój nauki, czego efektem jest pluralizm nowych koncepcji, eksplora-

cji i propozycji rozwiązań, także dotyczących omawianych procesów. Nie przekładają się one jednak na sukcesy wychowawcze, czego wyrazem są, między innymi, problemy narkotykowe i alkoholowe młodzieży, a nawet dzieci, wskaźniki ich nieprzystosowania, trudności szkolnych, przemoc, przestępczości. Może zatem w poszukiwaniu sposobów doskonalenia wciąż bardzo zawodnych metod wychowawczych warto powracać do tych koncepcji, które w polskiej pedagogice odegrały szczególnie dużą rolę. Powracać, ale w sposób nowy, między innymi poprzez poszukiwanie nowych kontekstów umożliwiających szersze ich widzenie i głębsze rozumienie. Dla praktyki i twórczości Janusza Korczaka takim kontekstem jest niewątpliwie socjologia wychowania Floriana Znanieckiego. Z kolei dla socjologii wychowania Znanieckiego kontekst weryfikujący zasadność jego założeń stanowi praktyka pedagogiczna Korczaka oraz wynikające z niej refleksje, przedstawiane w formie esejów czy twórczości literackiej kierowanej zarówno do dorosłych, jak i do dzieci. Jednocześnie kontekstem zespalającym wszystkie te wątki jest całokształt uwarunkowań politycznych, społecznych i ekonomicznych, w jakich one powstawały.

O Januszu Korczaku i Florianie Znanieckim napisano już bardzo wiele i mogłoby się wydawać, że kolejne analizy będą tylko powieleniem wcześniejszych ustaleń. Tak jednak nie jest z dwóch powodów. Po pierwsze, zarówno koncepcje Znanieckiego, jak i twórczość Korczaka są tak złożone w swym bogactwie form i treści, iż trudno wyobrazić sobie możliwość zupełnego wyczerpania płynących z nich inspiracji. Co więcej, nowe realia pozwalają na nie spojrzeć w inny sposób, z perspektywy nowych dokonań naukowych i doświadczeń społeczno-wychowawczych. I — po drugie — koncepcje Korczaka i Znanieckiego nabierają dodatkowej wartości, kiedy próbuje się na nie spojrzeć jednocześnie, w sposób całościowy, integrujący najważniejsze ich cele i założenia. Wynika to z faktu, że są one ściśle powiązane nie tylko realiami, w jakich powstawały, ale również charakterem, jaki przybrały. Najkrócej rzecz ujmując, można powiedzieć, że charakter ten wyznacza humanistyczna perspektywa postrzegania człowieka, społeczeństwa i wychowania, czyli procesu, poprzez który człowiek staje się częścią tego społeczeństwa. Florian Znaniecki to twórca polskiej i współtwórca światowej socjologii humanistycznej, zaś Janusz Korczak to pedagog krzewiący swą twórczością i działaniami praktycznymi najgłębsze ideały humanistyczne. I dlatego warto było podjąć próbę analizy i interpretacji ich dokonań, wprawdzie nie wspólnych, ale bardzo mocno zespolonych czasem, przestrzenią i wygenerowanymi przez nie wyzwaniem. Podjęcie takiej próby wyznaczyło charakter tej książki. Jej strukturę tworzy sześć rozdziałów. W pierwszym przedstawiamy rysy biograficzne

postaci Janusza Korczaka i Floriana Znanieckiego, uwzględniające najważniejsze wydarzenia i dokonania wiążące się z poszukiwaniami rozwiązań problemów wychowawczo-socjalizacyjnych. Rozdział drugi obejmuje szeroko rozumiany kontekst uwarunkowań społecznych, ekonomicznych i politycznych, w jakich realizowały się ówczesne działania wychowawcze, które to uwarunkowania musiały wywierać określony wpływ na perspektywę przyjmowaną przez teoretyków i praktyków wychowania. Rozdział trzeci książki dotyczy jednostki jako osobowości społecznej rozwijającej się pod wpływem określonych kręgów środowiskowych. Kręgi te szczegółowo charakteryzują dwa kolejne rozdziały, z których pierwszy dotyczy problematyki środowiska rodzinnego, a drugi — pozarodzinnych środowisk wychowawczo-socjalizacyjnych. Ostatni z rozdziałów został poświęcony problematyce wartości w wychowaniu z uwzględnieniem analizy porównawczej preferencji aksjologicznych w wychowawczych systemach Korczaka i Znanieckiego.

Analizy zawarte w tej książce mają charakter interdyscyplinarny, mieszczą się na pograniczu pedagogiki i socjologii, głównie socjologii wychowania. Można je zatem nazwać socjopedagogicznym dyskursem o wychowaniu w koncepcjach humanistycznych. Oczekujemy, że wzbudzi on zainteresowanie zarówno pedagogów, jak i socjologów, w tym również studentów tych dwóch dyscyplin nauk społecznych. Książka nie zawiera bowiem gotowych rozwiązań, zwraca tylko uwagę na te wątki twórczości Znanieckiego i Korczaka, nad którymi warto się zatrzymać i zastanowić. I oczywiście zawiera ona także wszystko, co może przekonywać, dlatego warto to zrobić, mając na uwadze współczesne problemy wychowania, potrzeby, trudności i wyzwania, z jakimi zmierzyć się musi pedagog po blisko stu latach, jakie upłynęły od czasów, kiedy swe główne dzieła podejmujące kwestie wychowania tworzyli Janusz Korczak i Florian Znaniecki.



## ROZDZIAŁ I

# Janusz Korczak i Florian Znaniecki wobec wyzwań społeczno-edukacyjnych

### 1.1. Wprowadzenie

Florian Znaniecki (1882–1958) i Janusz Korczak (1878/1879–1942) to dwie powszechnie znane i cenione postacie w historii polskiej myśli humanistycznej pierwszej połowy ubiegłego stulecia. Obydwaj doczekali się szczegółowych opracowań biograficznych, wydaje się zatem, że trudno byłoby powiedzieć coś nowego na temat ich życia, twórczości i działalności. Rozdział ten nie ma takich ambicji, byłoby to zresztą zadanie niemożliwe do realizacji w ramach tematu poświęconego *stricte* kwestiom wychowania, zważywszy na bogactwo dotychczasowych opracowań sumujących i interpretujących owe dzieła. Zamieszczone w kolejnych częściach tego rozdziału wątki biograficzne obydwu myślicieli to tylko przypomnienie ich najważniejszych dokonań, umożliwiające rozwijanie dalszych analiz porównawczych. Rozdział kończy się zestawieniem podobieństw losów, zainteresowań i dokonań Korczaka i Znanieckiego, pozwalającym na zrozumienie dalszych interpretacji szczegółowych już kwestii, które odzwierciedlają kierunki poszukiwań wspólnych dla obydwu twórców humanistycznych koncepcji socjalizacji i wychowania.

### 1.2. Życie i dokonania Floriana Znanieckiego

Florian Znaniecki był polskim, a właściwie polsko-amerykańskim socjologiem okresu głównie międzywojennego i wczesnych lat powojennych. Dla środowiska polskiego jest on twórcą polskiej socjologii jako dyscypliny akademickiej, założycielem Instytutu Socjologicznego w Uniwersytecie Poznańskim, gdzie był przez wiele lat profesorem oraz redaktorem „Przeгляду Socjologicznego”, pierwszego polskiego czasopisma socjologicznego<sup>1</sup>. Ponieważ znaczną część dorosłego życia spędził w Stanach Zjednoczonych, był także profesorem kilku tamtejszych uniwersytetów (Uniwer-

---

<sup>1</sup> Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, ARP „Promocja 21”, Poznań 2000, s. 15, 101–110.



sytet Chicagowski, Uniwersytet Columbia w New Yorku i Uniwersytet stanu Illinois w Urbanie)<sup>2</sup>. To właśnie tamta działalność oraz współpraca z amerykańskim socjologiem Williamem Thomasem zdecydowały o tym, że, jak pisze Jerzy Szacki, „był drugim obok Bronisława Malinowskiego socjologiem polskim, który uzyskał światową sławę”<sup>3</sup>. I jakkolwiek stworzył oryginalny system teoretyczny mieszczący się w nurcie socjologii humanistycznej<sup>4</sup>, do historii światowej przeszedł przede wszystkim jako współautor dzieła *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group*<sup>5</sup>, które ukazało się w Ameryce w latach 1918–1920, i metody analizy dokumentów osobistych, stanowiącej główną podstawę zawartych tam opracowań empirycznych<sup>6</sup>.

Na losy Floriana Znanieckiego, prowadzące go do światowej socjologii, można spojrzeć z dwóch stron. Pierwsza — to dostrzeganie w jego życiu szczęśliwych „zbiegów okoliczności”, owocujących momentami przełomowymi. Do takich szczęśliwych zbiegów można zaliczyć wydalenie Znanieckiego ze studiów filozoficznych, w konsekwencji czego nasiliło się jego zainteresowanie praktycznymi problemami społecznymi w wyniku podjęcia pracy na rzecz emigrantów i wreszcie — spotkanie w tym środowisku wybitnego już wówczas profesora socjologii Williama Thomasa. W pewien sposób korzystne dla kariery Znanieckiego było również uniemożliwienie mu powrotu do kraju w 1939 roku. Wprawdzie łączyło się to z okresową rozłąką z rodziną i pozostawieniem stworzonej przez siebie poznańskiej szkoły socjologii, niemniej były to kolejne lata pracy uczonego ugruntowujące jego pozycję w nauce światowej. Jego ży-

<sup>2</sup> Tamże, s. 18–21, 95–96.

<sup>3</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, cz. 2, s. 731. Por. Z. Dulczewski, *Historia życia Floriana Znanieckiego*, w: F. Znaniecki, *Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 22–32; Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, 156–157; T. Michalczyk, *Współczynnik humanistyczny jako jedno z podejść ontologiczno-metodologicznych. Badania zjawisk społecznych*, w: *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 66; E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne: O socjologii Floriana Znanieckiego*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991, s. 92–96.

<sup>4</sup> K. Szmyd, *Florian Znaniecki. W kręgu humanistycznej socjologii wychowania. Uniwersalność i aktualność myśli*, w: *Wychowanie w środowisku...*, s. 83–93.

<sup>5</sup> W. I. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group*, Richard G. Badger, t. 1–2, Boston 1918; t. 3, Boston 1919; t. 4–5, Boston 1920; wyd. 2, New York 1927 (2 tomy); wyd. 3, Dover Publ., New York 1958 (2 tomy); wyd. 4, Octagon Books, New York 1974 (2 tomy).

<sup>6</sup> Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 43.

cie w Polsce podczas okupacji byłoby bardzo trudne, rozwój niemożliwy, a koleje losów mogłyby okazać się tragiczne, zważywszy na nazistowskie plany eksterminacji polskiej inteligencji, które mogłyby objąć także jego osobę.

Historię życia Floriana Znanięckiego można jednak postrzegać zupełnie inaczej, jako dramaturgię uwarunkowań i wydarzeń, z którymi musiał się nieustannie zmagać. Elżbieta Hałas pisze, że jego życie to burzliwa biografia, naznaczona doświadczeniem rebelianta, emigranta i pioniera nauki w odrodzonej Polsce i ponownie tułacza od roku 1939, a od roku 1945 — Amerykanina z wyboru<sup>7</sup>. Trzykrotnie stawiał czoła despotycznym siłom: carskiemu reżimowi blokującemu objęcie stanowiska uniwersyteckiego zdolnemu filozofowi, nazistowskiemu terrorowi skazującemu go na eksterminację, a jego dzieła na intelektualną niepamięć. Wreszcie trzeci raz — kiedy stalinowski reżim wykluczył go z grona twórców mogących swobodnie upowszechniać swoje myśli w Ojczyźnie.

Elżbieta Hałas zwraca uwagę także na pozapolityczne konteksty minimalizowania znaczenia osiągnięć Floriana Znanięckiego, a nawet swoistej marginalizacji jego dorobku<sup>8</sup>. Wiąże się to z dokonanymi przez niego wyborami co do preferencji określonych orientacji i sposobu uprawiania nauki. W związku ze słabnięciem zainteresowania w socjologii amerykańskiej uprawianiem tej dyscypliny w stylu szkoły chicagowskiej obniżała się także ranga dokonań Znanięckiego, kojarzonego z tą szkołą. Od roku 1938 na plan pierwszy w socjologii amerykańskiej zdecydowanie wysunęła się orientacja strukturalno-funkcjonalna i charakterystyczne dla niej metody ilościowe. Także w socjologii europejskiej osłabło zainteresowanie metodami kwalitatywnymi, postrzeganymi jako mało precyzyjne, uniemożliwiające dokonywanie pomiarów, dostarczające wyników możliwych do dowolnego interpretowania i niepoddających się weryfikacji stanowiącej obiektywne kryterium rzetelności i wiarygodności danych empirycznych.

Prawdopodobnie hegemonia metod ilościowych w socjologii i naukach pokrewnych oraz antyamerykańskie nastawienie władz Polski Ludowej zdecydowały o małej popularności Znanięckiego w środowisku nauki polskiej w okresie powojennym. Jego najwybitniejsze dzieło, przygotowane wspólnie z Williamem Thomasem, ukazało się w polskim tłumaczeniu dopiero w roku 1976, tj. po ponad półwieczu od opublikowania w Stanach Zjednoczonych wersji anglojęzycznej (1918–1920)<sup>9</sup>. Rzadko wznawiane były także polskojęzyczne prace Znanięckiego.

<sup>7</sup> E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne...*, s. 9–10.

<sup>8</sup> Tamże, s. 10–12.

<sup>9</sup> Z. Dulczewski, *O Florianie Znanięckim*, s. 44.

Zdaniem Elżbiety Hałas niewiele miejsca poświęca się Znanieckiemu także w filozofii, chociaż dyscyplinę tę uprawiał do około roku 1922, a następnie kulturalistyczne koncepcje filozofii wprowadził do języka teorii socjologicznej. Wśród nich fundamentalną rolę odgrywa pojęcie wartości<sup>10</sup>.

Kulturalizm Floriana Znanieckiego jest relatywistycznym humanizmem<sup>11</sup>. Nawiązywał on do personalistycznie interpretowanego woluntaryzmu Friedricha Nietzschego (1844–1900)<sup>12</sup>, do twórczego ewolucjonizmu Henri Bergsona (1859–1941)<sup>13</sup>, do „filozofii życia” Wilhelma Diltheya (1833–1911)<sup>14</sup>, do pragmatystów amerykańskich Williama Jamesa (1842–1910)<sup>15</sup>, Johna Deweya (1859–1952)<sup>16</sup> oraz do humanizmu Ferdynanda C. Schillera<sup>17</sup>. Za bardziej płodne uważał te kierunki, które przeciwstawiały się intelektualizmowi, czyli filozofie woluntarystycznej i pragmatycznej<sup>18</sup>. Taki sposób postrzegania funkcji filozofii może stanowić teoretyczną podstawę organizowania działań społecznych praktyków, takich właśnie jak lekarz i filozof Janusz Korczak.

Można tu postawić pytanie, czy Florian Znaniecki, jeśliby na swojej drodze nie spotkał Williama Thomasa, mógłby uprawiać naukę w sposób zapewniający większą popularność swoim dziełom? Nie wydaje się, by odpowiedź na to pytanie mogła być twierdząca. Znaniecki był humanistą z wykształcenia i pasji. Kiedy zainteresował się młodą dyscypliną naukową — socjologią, jednoznacznie opowiedział się za takim jej uprawianiem, które odbiegało od wciąż popularnego w tym czasie determinizmu przyrodniczego, stanowiącego kontynuację pozytywizmu Augusta Comte’a (1798–1857)<sup>19</sup>, czy darwinizmu społecznego Herberta Spencera

<sup>10</sup> E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne...*, s. 12; Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 112–117.

<sup>11</sup> J. Gajda, *Koncepcje Floriana Znanieckiego — zbieżne z założeniami pedagogiki kultury (głos w dyskusji)*, w: F. Znaniecki, *Myśl społeczna a wychowanie...*, s. 92. Por. Z. Dulczewski, *Florian Znaniecki: życie i dzieło*, przedmowa J. Szczepański, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1984, s. 187–206; T. Michalczyk, dz. cyt., s. 67–76.

<sup>12</sup> Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 11, 29–30; E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne...*, s. 9.

<sup>13</sup> Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 11, 48.

<sup>14</sup> Tamże, s. 158.

<sup>15</sup> E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne...*, s. 58; Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 169.

<sup>16</sup> Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 158, 169.

<sup>17</sup> E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne...*, s. 12–17. Por. I. Wojnar, *Florian Znanieckiego utopia humanistyczna*, w: F. Znaniecki, *Myśl społeczna a wychowanie...*, s. 37–43; Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 158.

<sup>18</sup> E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne...*, s. 12.

<sup>19</sup> Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 167.

(1820–1903)<sup>20</sup>. Poszedł w kierunku wyznaczonym przez socjologię „rozumiejącą” Maxa Webera (1822–1881)<sup>21</sup>, kierując się założeniami, które najlepiej obrazuje sformułowany przez niego współczynnik humanistyczny, pojmowany zarówno jako dyrektywa ontologiczna, jak i metodologiczna<sup>22</sup>. W pierwszym znaczeniu jest on zasadą zakładającą, że obserwowane w badaniach socjologicznych fakty, zdarzenia czy procesy są „czyjeś”, przynależą do określonej kultury czy grupy. Takie rozumienie przedmiotu badań implikuje dyrektywę metodologiczną: poznać rzeczywistość, to poznać znaczenie, jakie nadają jej jednostki i grupy, do których ta rzeczywistość należy, które ją tworzą. Takie podejście do przedmiotu badań nauk społecznych wynikało z ogólnej orientacji, w tym także sposobu uprawiania socjologii i szukania w jej obszarze miejsca dla specyficznych dla siebie eksploracji.

Można zgodzić się z Elżbietą Hałas, że Floriana Znanieckiego należy uznać za uczonego niedocenianego, jak na to zasługuje oryginalność i wartość merytoryczna oraz metodologiczna jego dzieł, ale nie za zmarginalizowanego, zarówno w nauce polskiej, jak i światowej<sup>23</sup>. Urszula Pawłowicz zestawiała opracowania naukowe poświęcone Znanieckiemu w ostatnich trzech dekadach ubiegłego stulecia<sup>24</sup>. Znalazły się tu 54 prace polskie i anglojęzyczne, przy czym autorka podkreśla, że są to tylko prace wybrane. Jego nazwisko można znaleźć niemal we wszystkich liczących się opracowaniach historii nauk społecznych, słownikach i encyklopediach przedmiotowych, w tym także pedagogicznych.

Florian Znaniecki nigdy nie identyfikował się z pedagogiką, nie uprawiał tej dyscypliny, a jednak był przez pedagogów ceniony za zainicjowanie ważnego nurtu teoretycznych analiz dotyczących wychowania. Odnosi się to także do polskich pedagogów. Wincenty Okoń w *Nowym Słowniku Pedagogicznym* napisał np., że 2-tomowe socjologiczne dzieło Znanieckiego o wychowaniu należy do najlepszych tego typu prac na świecie<sup>25</sup>. War-

<sup>20</sup> Tamże, s. 170.

<sup>21</sup> Tamże, s. 131.

<sup>22</sup> T. Michalczyk, dz. cyt., s. 65–82; M. Chodkowska, *Obszary współczesnego dyskursu pedagogicznego w teorii Floriana Znanieckiego*, w: *Wychowanie w środowisku...*, s. 15–25; W. Gasparski, *Floriana Znanieckiego teoria działalności*, w: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie...*, s. 53–54; Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 61, 74, 143; E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne...*, s. 17–29, 38–47, 67–70.

<sup>23</sup> E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne...*, s. 11, 159.

<sup>24</sup> U. Pawłowicz, *Bibliografia prac o Florianie Znanieckim. Wybór*, w: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie...*, s. 211–213.

<sup>25</sup> W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 484.

to także podkreślić, że to właśnie pedagodzy coraz częściej poszukują inspiracji w teoriach Floriana Znanieckiego, czego wyrazem są konferencje służące wymianie myśli i dokonywaniu syntez. Między innymi w roku 2000 odbyła się w Uniwersytecie Warszawskim, zorganizowana przez Wydział Pedagogiczny i Oddział Warszawski Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, ogólnopolska konferencja z cyklu spotkań poświęconych myślicielom, którzy wnieśli znaczący wkład w rozwój teorii pedagogicznej. Spotkania poświęcono Bogdanowi Nawroczyńskiemu, Sergiuszowi Hessenowi i Florianowi Znanieckiemu<sup>26</sup>. Inny przykład to konferencja międzynarodowa zorganizowana w roku 2008 przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego, w której efekcie na rynku ukazały się dwa tomy analiz dotyczących osiągnięć Znanieckiego i twórczych aspiracji jego myśli we współczesnej pedagogice<sup>27</sup>.

Florian Znaniecki był człowiekiem o specjalnych uzdolnieniach humanistycznych, widocznych w każdym z obszarów wiedzy, jakimi się zajmował. W gimnazjum osiągał najlepsze wyniki z języka i literatury polskiej, w młodszych latach z sukcesem próbował też swoich sił w ekspresji literackiej. Pisał wówczas przede wszystkim wiersze i ogłaszał je drukiem w warszawskich czasopismach społeczno-literackich przełomu XIX i XX wieku.

W wieku 18 lat został wyróżniony zakwalifikowaniem swego wiersza *Do Prometeusza* do antologii poezji polskiej, zatytułowanej *Pamiętka przełomu wieków XIX i XX. Przegląd pieśni polskich*<sup>28</sup>. Osobno wiersz ten został zamieszczony na szpaltach tygodnika „Wędrowiec”<sup>29</sup>. Filozofia twórczości zawarta w prometeizmie była dominantą i w innych wierszach poety, znalazła m.in. wyraz w jego utworze dramatycznym *Cheops — Poemat fantastyczny*, wydanym w roku 1903<sup>30</sup>. Zarysowane w nim zostały idee społeczno-moralne, które odegrały rolę w formowaniu się osobowości młodego autora i wywarły wpływ na dalszą jego aktywność twórczą<sup>31</sup>. Poemat

<sup>26</sup> H. Rotkiewicz, *Wstęp*, w: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie...*, s. 7.

<sup>27</sup> *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, M. Uberman, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010; *Wychowanie w środowisku...*,

<sup>28</sup> F. Znaniecki, *Do Prometeusza*, w: *Pamiętka przełomu wieków XIX i XX. Przegląd pieśni polskich*. Wydawnictwo Józefa Hołowni, Warszawa 1900. Patrz też Z. Dulczewski, *Florian Znaniecki...*, s. 26; Tenże, *Bibliografia prac Floriana Znanieckiego*, w: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie...*, s. 196.

<sup>29</sup> F. Znaniecki, *Do Prometeusza*, „Wędrowiec” 1900, nr 28.

<sup>30</sup> Tenże, *Cheops. Poemat fantastyczny*, Wyd. Jan Fiszer, Warszawa 1903. Zob. Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim...*, s. 7, 176.

<sup>31</sup> Z. Dulczewski, *Florian Znaniecki...*, s. 27.

*Cheops* nie posiada większej wartości jako utwór sceniczny. Jest to traktat filozoficzno-moralny na temat roli tradycji, wartości moralnej poświęcenia i cierpienia, nieludzkości niewolnictwa. Ujawniają się w tym utworze ponadto wysokie walory artystyczno-językowe<sup>32</sup>. Z kolei w wierszu *Hymn nocy* głosi Znanięcki pieśń pełną łez, skarg, udręki ludzkiej, której nikt nie chce słyszeć, tak jak nikt nie chce słuchać skarg żyjącego w niewoli narodu<sup>33</sup>.

Florian Znanięcki swoje wiersze (poza nielicznymi publikacjami) wygłaszał głównie na spotkaniach towarzyskich z młodzieżą ziemiańską. Wejście do kręgów arystokratycznych umożliwiła mu pozycja posiadana z racji herbowego rodowodu. Pomimo pewnych sukcesów literackich uznał jednak, że na polu literatury nie spotka go powodzenie<sup>34</sup>. Ponieważ takie odczucie, oparte na doświadczanej krytyce, zbiegło się z zawodem w karierze akademickiej, zdecydował się na opuszczenie kraju i w roku 1904 wyjechał do Szwajcarii<sup>35</sup>. Przebywał tam około pół roku. Szwajcarię odwiedził ponownie w 1905 r.<sup>36</sup>

Szwajcaria to ojczyzna Johanna Heinricha Pestalozziego, pedagoga-praktyka, który głosił tezę o roli środowiska w procesie wychowania, przypominającą Floriana Znanięckiego refleksje nad znaczeniem wczesnej socjalizacji dla kształtowania się osobowości społecznej. Bliskie Znanięckiemu były także rozważania Pestalozziego nad wychowaniem jako czynnikiem rozwoju człowieka, umożliwiającym mu przechodzenie od stanu naturalnego (charakteryzującego się pierwotnym egoizmem) do stanu społecznego (internalizacja ograniczeń społecznych) i następnie do stanu moralnej autonomii. Taką moralną autonomię wskutek kreatywnych oddziaływań szkoły mieli osiągać ludzie — „zboczeńcy nadnormalni” z typologii Znanięckiego, którzy mogliby kruszyć skorupę społecznych ograniczeń i budować nową cywilizację<sup>37</sup>. Pestalozzi, tak jak później Znanięcki, głosił, że wychowanie rodzinne jest ważne, ale to szkoła ma największy wpływ na kształcenie umysłowe, przy czym musi to być kształcenie związane ze środowiskiem, adekwatne do jego problemów i potrzeb.

<sup>32</sup> Tamże, s. 29–30.

<sup>33</sup> Tamże, s. 27.

<sup>34</sup> Tamże, s. 35.

<sup>35</sup> Tamże, s. 37–47.

<sup>36</sup> I. Wojnar, *Floriana Znanięckiego utopia humanistyczna...*, w: *Florian Znanięcki. Myśl społeczna a wychowanie...*, s. 36; Z. Dulczewski, *Florian Znanięcki...*, s. 37.

<sup>37</sup> D. Pstrąg, *Przyczyny zachowania patologicznego w świetle koncepcji osobowości społecznej Floriana Znanięckiego*, w: *Wychowanie w środowisku...*, s. 227–228; B. Dusza, „Zboczeńcy” w szkole(?) — „Osobowości społeczne” Floriana Znanięckiego inspirującą kategorią w badaniach młodzieży, w: *Wychowanie w środowisku...*, s. 232–233.

Można zatem doszukiwać się wielu odniesień w teorii Floriana Znanieckiego do wniosków Johanna Heinricha Pestalozziego, opartych na doświadczeniu pedagogicznym. Jest mało prawdopodobne, by Znaniecki podczas pierwszego pobytu w Szwajcarii zainteresował się bliżej tymi koncepcjami, bowiem zajmował się tam zupełnie inną działalnością, o czym będzie jeszcze mowa. Jednak wykluczyć tego nie można, bowiem przy dobrej znajomości języka niemieckiego, wyniesionej jeszcze z domu, mógł bez trudu w wolnych chwilach sięgać po oryginalne dzieła Pestalozziego. Natomiast w roku 1905, podczas drugiego pobytu w Szwajcarii, podjął studia na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Genewskiego. Po dwóch latach, w roku akademickim 1907/1908, przeniósł się na Uniwersytet w Zurychu, gdzie kontynuował studia filozoficzne i jednocześnie pracował w charakterze bibliotekarza w Muzeum Narodowym Polskim w Raperswilu<sup>38</sup>. Bardzo prawdopodobne, że w tym właśnie okresie przyszły autor *Socjologii wychowania*<sup>39</sup> sięgnął po dzieła Pestalozziego. Niezależnie od tego, kiedy się z nimi zetknął i ile poświęcił im uwagi, z pewnością koncepcje te w dużej mierze pozostawały w zgodności z jego rozumieniem socjalizacji i wychowania.

Jak wspomniano, Znaniecki w okresie młodzieńczym parał się pracą literacką, pozwalającą mu wypowiadać się w ważnych kwestiach społecznych, politycznych, ale i egzystencjalnych. Szybko jednak zaniechał tej formy, na co duży wpływ miało rozczarowanie literaturą modernistyczną, która go początkowo zafascynowała, ale także — o czym była mowa — brak satysfakcjonujących w tej dziedzinie osiągnięć. Niemniej talent pisarski cechował całą jego dalszą twórczość. Była to wprawdzie już literatura naukowa, lecz charakteryzował ją zarówno piękny język, jak i dążenie do pogłębionego zrozumienia analizowanych zjawisk i procesów społecznych, zgodnie z założeniami metody humanistycznej w ujęciu Diltheya czy Webera.

Jak wynika z dotychczas zarysowanych wątków biograficznych, Florian Znaniecki był uczonym o gruntownym wykształceniu humanistycznym. Zgodnie z koncepcją osobowości społecznej, którą rozwinął, taka orientacja wiązać się powinna z wczesną edukacją. I rzeczywiście pod-

<sup>38</sup> Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 9.

<sup>39</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Komisja Pedagogiczna MWRiOP, Warszawa 1928; t. 2, Komisja Pedagogiczna MWRiOP Warszawa 1930. Zob. Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 89, 175; M. Radochoński, *Rola czynników społeczno-kulturowych w zapobieganiu antyspołecznym zaburzeniom osobowości: Aktualność koncepcji Floriana Znanieckiego w świetle współczesnej myśli psychologicznej*, w: *Wychowanie w środowisku...*, s. 192.

stawy edukacji humanistycznej wyniósł on z domu rodzinnego w Świątnikach pod Włocławkiem (Kujawy) na terenie zaboru rosyjskiego, gdzie przyszedł na świat w roku 1882. W środowisku ziemiańskim (ojciec wykonywał obowiązki administratora majątku ziemskiego) rozkwitały jego zainteresowania nauką i literaturą, do której dostęp umożliwiała mu znajomość języków obcych. Lekcje z guwernantami umożliwiły mu bowiem opanowanie niemieckiego, francuskiego, łaciny i greki, a kolejne języki: angielski, włoski i hiszpański poznawał metodą samokształcenia. Motywacją do uczenia się języków była chęć poznania dzieł twórców w oryginale. Języka angielskiego nauczył się w wieku 16 lat po to, by móc w oryginale czytać Szekspira i Byrona<sup>40</sup>.

Ważną cechą Floriana Znanięckiego, poniekąd przygotowującą go do roli uczonego-socjologa, była aktywność społeczno-polityczna już od najmłodszych lat. Uczęszczając do gimnazjum rosyjskiego, prowadził tam działalność konspiracyjną. Jego szkolne postępy bynajmniej nie zapowiadały późniejszej roli wielkiego uczonego. Powtarzał rok, maturę zdawał eksternistycznie, uzyskał przy tym dość słabe wyniki. Podjął studia filozoficzne na Uniwersytecie w Warszawie, ale nie trwały one długo. Po pierwszym roku władze carskie doprowadziły do jego wydalenia za domaganie się swobód dla środowiska studenckiego.

Losy młodego Floriana po przerwaniu nauki w Warszawie były bardzo burzliwe. Wyemigrował z kraju, jak już wspomniano, jakiś czas przebywał w Szwajcarii, próbując sił w biznesie, ale romans z żoną współnika przerwał tę działalność. Pozorując utonięcie, wyjechał do Francji, zaciągnął się do Legii Cudzoziemskiej, po kontuzji wrócił, podejmował różne prace, był między innymi redaktorem, a nawet związał się z grupą cyrkową<sup>41</sup>. Pozornie wszystkie te fakty i zdarzenia wydawały się mieć niewielki związek z przyszłą drogą zawodową Znanięckiego. Faktycznie jednak ciągła zmienność środowisk, sytuacji, typów interakcji i pełnionych ról mogła być dla niego cennym doświadczeniem, pozwalającym zrozumieć swoistość przedmiotu socjologii, który tworzą fakty i procesy przynależące zawsze do kogoś, do konkretnych środowisk czy kręgów kulturowych.

Po tych burzliwych latach Florian Znanięcki skoncentrował się na uzupełnianiu braków w wykształceniu. Podjął studia na Uniwersytecie Genewskim, później w Zurychu<sup>42</sup>. Uczęszczał na wykłady wybitnych ów-

<sup>40</sup> Z. Dulczewski, *Historia życia Floriana Znanięckiego...*, w: Florian Znanięcki. *Mysł społeczna a wychowanie...*, s. 16; Tenże, *Florian Znanięcki...*, s. 23.

<sup>41</sup> Tenże, *Florian Znanięcki...*, s. 39; Tenże, *O Florianie Znanięckim*, s. 8.

<sup>42</sup> Tenże, *Florian Znanięcki...*, s. 39–41.



czesnych humanistów: Durkheima, Lalande'a, Rauh'a<sup>43</sup>. Pod kierunkiem tego ostatniego rozpoczął pisanie rozprawy doktorskiej. Jednak po śmierci profesora i pod wpływem różnych okoliczności podjął decyzję o powrocie do kraju. Rozpoczęte eksploracje kontynuował na Uniwersytecie Jagiellońskim i tu uzyskał w roku 1910 tytuł doktora<sup>44</sup>.

Pierwsze zagraniczne fascynacje socjologiczne osłabły po powrocie do kraju. Znaniecki ukierunkował się na filozofię, która zawsze go interesowała. Stosunkowo szybko zyskał uznanie. Jego wykłady były prezentowane w Polskim Towarzystwie Psychologicznym obok takich autorytetów, jak Władysław Tatarkiewicz czy Tadeusz Kotarbiński<sup>45</sup>. Zajmował się przede wszystkim aspektami filozoficznymi wartości oraz etycznymi kontekstami filozofii. Publikowane prace wkrótce wzbudziły zainteresowanie środowiska filozofów warszawskich, jednak Znaniecki wciąż poszukiwał dla siebie czegoś nowego.

To „nowe” wiązało się z bardzo nabrzmiałymi w tamtym czasie problemami emigracji „za chlebem”. Znaniecki otrzymał stanowisko dyrektora Biura Towarzystwa Opieki nad Wychodźcami, udzielającego wsparcia osobom decydującym się na wyjazd z kraju<sup>46</sup>. Niski poziom wykształcenia emigrantów, brak znajomości języków oraz doświadczeń w kontaktach zagranicznych powodowały, że wszelkie informacje i porady były dla wyjeżdżających bardzo cenne. Jednocześnie Towarzystwo stanowiło doskonałą bazę dla organizacji procesu badawczego nad kwestiami emigracji. Znaniecki zaczął gromadzić różnego typu materiały badawcze na temat przyczyn migracji i losów emigrantów. Był także redaktorem gazety „Wychodźca Polski”<sup>47</sup>.

Tymi samymi problemami, tyle że w perspektywie imigracji do Stanów Zjednoczonych interesował się, uznawany już wówczas w światowej socjologii, profesor Uniwersytetu w Chicago, William Thomas. Uчени rozpoczęli współpracę i wkrótce Znaniecki wyjechał z Polski<sup>48</sup>. Thomas szybko docenił wiedzę merytoryczną i kompetencje metodologiczne Zna-

<sup>43</sup> Florian Znaniecki redaktor „Wychodźcy Polskiego”, wybór i komentarze Z. Dulczewski, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982, s. 15–16. Por. Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 8–9; Tenże, *Florian Znaniecki...*, s. 45.

<sup>44</sup> Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, s. 10; Tenże, *Florian Znaniecki...*, s. 49–51.

<sup>45</sup> Tenże, *Florian Znaniecki...*, s. 51–55.

<sup>46</sup> Tamże, s. 43–52; Tenże, *O Florianie Znanieckim*, s. 10.

<sup>47</sup> „Wychodźca Polski. Organ Towarzystwa Opieki nad Wychodźcami. Miesięcznik”, ukazywał się przez rok od października 1911 r. do października 1912 r. Ogółem wyszło 9 numerów. Zob. *Florian Znaniecki redaktor „Wychodźcy Polskiego”...*, s. 40; Z. Dulczewski, *Florian Znaniecki...*, s. 106–110.

<sup>48</sup> Tamże, s. 135–207.

nieckiego. Napisana przez niego *Nota metodologiczna*<sup>49</sup> była na tamte czasy osiągnięciem bardzo nowatorskim, a obecnie jest uznawana za główny paradygmat klasyki metod kwalitatywnych.

W dwa lata po zakończeniu pierwszej wojny światowej Florian Znanięcki wrócił do Polski, ale już nie do Warszawy. W roku 1920 w nowo powstałym Uniwersytecie Poznańskim zorganizował Katedrę Socjologii i Filozofii Kultury<sup>50</sup>. Był także twórcą tamtejszego Instytutu Socjologii (1921) oraz pierwszego czasopisma socjologicznego, ukazującego się pod tytułem „Przegląd Socjologiczny” (1930)<sup>51</sup>. W Poznaniu pracował przez cały okres międzywojenny. Nie przerwał w tym okresie także współpracy z socjologami amerykańskimi, często wyjeżdżał do Stanów i prowadził wykłady na Uniwersytecie Columbia<sup>52</sup>. Wyjechał tam także latem 1939 roku. Po wybuchu wojny próbował dostać się do kraju, tam bowiem pozostały żona i córka. Nie udało się to jednak i wrócił do Nowego Yorku, gdzie wykładał do roku 1940 w tymże Columbia University<sup>53</sup>. Zmarł w roku 1958 w Urbana-Champaign w stanie Illinois, gdzie zamieszkał po opuszczeniu Nowego Yorku. W tamtejszym uniwersytecie (University of Illinois) wykładał socjologię do końca swojego życia<sup>54</sup>.

Florian Znanięcki do historii nauki przeszedł przede wszystkim jako socjolog, reprezentant nurtu humanistycznego w obszarze ogólnej teorii i metodologii tej dyscypliny, jak i jako twórca oryginalnej koncepcji socjologii wychowania. Nie był pedagogiem, ale dla pedagogiki zrobił bardzo wiele. Można zastanawiać się nad tym, w jakim stopniu zainspirował pierwszych polskich pedagogów społecznych, ile wniósł do pedagogiki rodziny, pedagogiki szkoły, pedagogiki wychowawczej, a także do metodologii badań pedagogicznych. Niepodważalny jest jednak fakt, iż jego twórcze inspiracje są w pedagogice znaczące zarówno w nurtach klasycznych tej dyscypliny, jak i współcześnie.

<sup>49</sup> F. Znanięcki, *The Method of Sociology*, Farrar and Rinehart, New York 1934, s. 209, 329; Tenże, *Nota metodologiczna*, w: W. Thomas, F. Znanięcki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1, *Organizacja grupy pierwotnej*, uwagi wstępne J. Chałasiński, J. J. Szczepański, tł. M. Metelska, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 41–96; K. Korab, *Władysław Grabski i jego wizja świata społecznego*, w: *Władysław Grabski. Uczony i mąż stanu*, red. J. Konefał, S. Wójcik, TN KUL, Lublin 2005, s. 40–41; Z. Dulczewski, *Aktualność Noty Metodologicznej*, w: *Teoria socjologiczna Floriana Znanięckiego a wyzwania XXI wieku*, red. E. Hałas, TN KUL, Lublin 1999, s. 337; Tenże, *Florian Znanięcki...*, s. 46–47; Tenże, *O Florianie Znanięckim*, s. 54; E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne...*, s. 37.

<sup>50</sup> Z. Dulczewski, *Florian Znanięcki...*, s. 194–212.

<sup>51</sup> Tenże, *O Florianie Znanięckim*, s. 15, 83–85, 127–128.

<sup>52</sup> Tenże, *Florian Znanięcki...*, s. 226–228.

<sup>53</sup> Tamże, s. 277–279; Tenże, *O Florianie Znanięckim*, s. 26–27.

<sup>54</sup> Tenże, *Florian Znanięcki...*, s. 280–373.

### 1.3. Życie i dokonania Janusza Korczaka

Janusz Korczak urodził się w Warszawie w roku 1878 lub 1879<sup>55</sup>. Wątpliwości co do daty urodzin wiążą się z zaniedbaniami metrykalnymi. Natomiast stosunkowo dużo wiadomo na temat jego dzieciństwa. Wychowywał się w środowisku spolszczonej inteligencji żydowskiej, jego prawdziwe nazwisko to Henryk Goldszmit<sup>56</sup>. Rodzina związana była z judaistycznym ruchem oświeceniowym Haskala<sup>57</sup> który opowiadał się za zgodnym współżyciem dwóch narodów na jednej wspólnej ziemi<sup>58</sup>. Umożliwiało to małemu Herszowi/Henrykowi<sup>59</sup> internalizowanie potrzeby wiedzy i kształtowanie postawy integracji oraz służby społecznej na rzecz każdego człowieka, niezależnie od jego religii czy narodowości.

Korczak w domu rodzinnym nie doświadczał przemocy fizycznej, spotkał się z nią jednak szybko w szkole początkowej Augustyna Szmurły (1821–1888), gdzie rozpoczął edukację w wieku ośmiu lat<sup>60</sup>. Kara chłosty, łącząca w sobie ból fizyczny i upokorzenie, była tam codziennością<sup>61</sup>. Przeżywał to tak silnie, że rodzice musieli go stamtąd zabrać, nie zna-

<sup>55</sup> E. Dauzenroth, *Janusz Korczak: życie dla dzieci*, przekład T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 17; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie Narracje Pedagogiczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 28.

<sup>56</sup> M. Chymuk, *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 11.

<sup>57</sup> Haskala — program ideowy, którego twórcą był żydowski filozof, bibliista i pisarz, Mojżesz Mendelsohn. Sformułował on zasadę, która głosiła, że Żyd ma być Żydem w domu, a na ulicy Europejczykiem. Nie odrzucając religii Haskala postulowała potrzebę świeckiej oświaty, modyfikacji obyczaju, przyjęcia nowych form aktywności gospodarczej. Zob. M. Meducka, *Dom, szkoła, środowisko rówieśnicze w budowaniu tożsamości narodowej młodzieży żydowskiej przed 1939 rokiem (w świetle pamiętników)*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX)*, red. S. Walasek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 145–146; Zob. J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011, s. 18; M. Falkowska, *Rodowód Janusza Korczaka*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1997, nr 1, s. 32–33; K. Gąsiorek, *Janusz Korczak — cztery style i cztery życiorysy*, w: *Rok Janusza Korczaka. Nie ma dzieci — są ludzie*, red. B. Smolińska-Theiss, Wydawnictwo Biura Praw Dziecka, Warszawa 2013, s. 119.

<sup>58</sup> J. Bińczycyca, *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2009, s. 12.

<sup>59</sup> H. Mortkowicz-Olczakowa, *Janusz Korczak*, Czytelnik, Warszawa 1978, s. 22; J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, przypisy M. Ciesielska, posłowie J. Leociak, Instytut Książki, Warszawa 2012, s. 122.

<sup>60</sup> Tamże, s. 44; M. Chymuk, dz. cyt., s. 11; J. Kulbaka, *Geneza poglądów pedagogicznych i działalności Janusza Korczaka (Henryka Goldszmita)*, w: *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*, red. J. Bałachowicz, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012, s. 325–346.

<sup>61</sup> H. Mortkowicz-Olczakowa, dz. cyt., s. 31.

czy to, że mógł o tych doświadczeniach zapomnieć. Protest przeciwko krzywdzeniu dziecka był więc u niego postawą, która pojawiła się bardzo wcześnie i rozwijała do ostatnich chwil życia. Jak pisze Joanna Olczak-Ronikier, nietykalność fizyczna dziecka to fundamentalny temat jego działalności pisarskiej i wychowawczej<sup>62</sup>. Wcześniej jednak kontynuował edukację, uczęszczając do praskiego gimnazjum<sup>63</sup>. Stało się ono prototypem szkoły przedstawianej przez Korczaka w opowiadaniu *Feralny tydzień*<sup>64</sup>. Opisując tamte czasy, nie zajmował się dramatami wynikającymi z polityki rusyfikacyjnej, ale bardziej interesował go konflikt społeczny i psychologiczny między dorosłymi a dziećmi. Po jednej stronie był wrogi system szkolny i bezduszni nauczyciele, po drugiej — wychowankowie poniżani i zastraszeni<sup>65</sup>. Korczak te negatywne doświadczenia przeżywał tym mocniej, że nie kompensowało ich w pełni środowisko rodzinne Goldszmitów.

Atmosfera domu rodzinnego Korczaka była wprawdzie wolna od przemocy fizycznej, ale nie można jej uznać za korzystną wychowawczo<sup>66</sup>. Matka, opisana w jego *Pamiętniku*, jawi się jako osoba nieustannie martwiąca się o syna<sup>67</sup>. Dzisiaj pedagodzy określiliby ją jako rodzica z postawą lękową, ale także przejawiającego nadmierny dystans. Natomiast ciepłe i bardzo bliskie relacje łączyły Korczaka z babcią, której często zwierzał się ze swoich przemyśleń, darząc ją zaufaniem<sup>68</sup>. Według relacji Korczaka ojciec był osobą niewiele czasu poświęcającą rodzinie. Syn postrzegał go jako despotę i osobę zmienną oraz niekonsekwentną, co nie było bez znaczenia dla jego dorosłego życia. Ponadto ojciec, zdradzający matkę i prowadzący zbyt wystawny tryb życia, angażował posiadane środki w niepewne inwestycje. Szybko zaczął bankrutować i aby zdobyć pieniądze, wyprzedawał co cenniejsze przedmioty z wyposażenia domowego. Matka, zastraszana i skoncentrowana na ojcu, nie kompensowała

<sup>62</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 61. Por. E. Dauzenroth, *Janusz Korczak...*, s. 19.

<sup>63</sup> E. Dauzenroth, *Janusz Korczak...*, s. 19.

<sup>64</sup> J. Korczak, *Feralny tydzień*, J. Mortkowicz, Warszawa 1913; Zob. M. Dobek, *Wychowawcze walory utworów Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979, s. 128–129.

<sup>65</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 67.

<sup>66</sup> H. Mortkowicz-Olczakowa, dz. cyt., s. 31.

<sup>67</sup> J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma...*, s. 43, 45, 47, 69, 113; J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem...*, s. 103; M. Falkowska, dz. cyt., s. 50–51; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowski Narracje...*, s. 28.

<sup>68</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 48–49; M. Falkowska, dz. cyt., s. 49–50; J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma...*, s. 12.

potomstwu braku troski z jego strony<sup>69</sup>. Nastroje dorosłych udzielały się dzieciom. Od tej trudnej dla niego atmosfery Korczak uciekał w sferę marzeń. Być może już wówczas w swojej wyobraźni przejmował władzę nad źle urządzonym światem dorosłych, wcielając się w role króla czy czarodzieja. Tymczasem jednak realna sytuacja rodziny dodatkowo pogorszyła się po śmierci ojca, kiedy zabrakło środków do życia. Jako jedyny mężczyzna Korczak czuł się odpowiedzialny nie tylko za siebie, ale i najbliższych. Zarabiał korepetycjami.

Dom rodzinny Goldszmitów przesiąknięty był jednocześnie żydowską i polską kulturą<sup>70</sup>. Początkowo dość zamożni rodzice nie stworzyli wprawdzie harmonijnej rodziny, nie potrafili w pełni zaspokoić potrzeb psychicznych potomstwa, lecz przez dłuższy czas, tj. do śmierci ojca, zapewniali mu dobrobyt, w tym środki na edukację. Ponadto dbali o to, by dzieci z racji żydowskiego pochodzenia nie spotykały się z szykanami ze strony rówieśników, stąd starali się usuwać z ich życia judaistyczną obyczajowość i zastępować ją polską<sup>71</sup>. Jednocześnie nie potrafili w pełni odciąć się od tradycji żydowskiej, na co pewien wpływ miała także obawa o utratę klienteli przez ojca, tworzonej przez zamożnych Żydów szukających pomocy w uzyskaniu rozwodów według prawa mojszowego. Młody Korczak wyniósł więc z domu pewne tradycje żydowskie i polskie, wychowywany był w atmosferze wielokulturowości charakterystycznej dla ówczesnej Warszawy. Łączył postawę relatywizmu kulturowego i religijnego, a jednocześnie obserwował antagonizmy narodowościowe i religijne oraz ich konsekwencje przejawiające się krzywdą ludzi, którzy niczego złego nie zrobili. Korczak nie czuł niechęci do Polaków odrzucających Żydów ani do ortodoksyjnych Żydów odcinających się od jakichkolwiek przejawów polskości<sup>72</sup>. Przeciwnie, wszystkie te doświadczenia: domu rodzinnego, szkoły, ulicy i szerszych kręgów, w jakich wzrastał, zaowocowały w dalszym jego życiu zaangażowaniem się w pomoc każdemu dziecku, niezależnie od tego, jakie ono jest i z jakiego środowiska się wywodzi.

Szukając sposobów wyrażania własnych przeżyć, Janusz Korczak szybko odkrył swój talent literacki i pasję przekazywania obserwacji, doświadczeń i refleksji poprzez słowo pisane. Jako uczeń gimnazjum uwiel-

<sup>69</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 49–50; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie Narracje...*,

<sup>70</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 11; H. Mortkowicz-Olczakowa, dz. cyt., s. 25; A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 16–19.

<sup>71</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 58.

<sup>72</sup> J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem...*, s. 20–21; J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma...*, s. 129; E. Dauzenroth, *Janusz Korczak...*, s. 108–109.

biał czytanie książek, jednocześnie marząc o ich pisaniu. Próbował swoich sił, pisząc książkę pt. *Samobójca*, której jednak nigdy nie ukończył<sup>73</sup>. Prawdopodobnie dlatego, że problemy, z jakimi chciał się tam zmierzyć (prawo do dysponowania własnym życiem w sposób nieograniczony, lęki przed chorobą psychiczną), przerosły możliwości mało jeszcze dojrzałego ucznia. Wkrótce zafascynowała go inna kwestia. Wiedział, że młodzi twórcy, tacy jak on, cierpią z powodu odrzucania ich „dzieł”, które rzeczywiście nie są jeszcze w pełni dojrzałe, co nie oznacza jednak, że nie posiadają żadnych wartości. Marzył o założeniu czasopisma „Debiut”, na którego łamach mogliby oni publikować, rozpoczynając w ten sposób mniej cierpiącą drogę do sławy, lub też tylko znajdować ukojenie w świadomości, że mogą się swoimi myślami z kimś podzielić. Tego marzenia nie udało się wprawdzie spełnić, ale szybko przyszły pierwsze sukcesy na gruncie literackim.

W wieku 18 lat Korczak wysłał do ilustrowanego tygodnika humorystyczno-satyrycznego „Kolce” swoją pierwszą humoreskę *Węzeł gordyjski*<sup>74</sup>. Utwór narodził się w wyniku obserwacji uczniów z bogatych domów, którym udzielał korepetycji, gdy zmusiła go do tego pogarszająca się sytuacja materialna rodziny. Humoreska zapoczątkowała kilkuletnią współpracę młodego Goldszmita z czasopismem „Kolce”. Utrzymywała się ona nawet podczas studiowania medycyny na Uniwersytecie Cesarskim. Młody Henryk Goldszmit wziął także udział w konkursie literackim im. I. J. Paderewskiego, ogłoszonym przez „Kurier Warszawski”<sup>75</sup>. Na konkurs wysłał dramat w czterech aktach *Którędy?*, podpisując go pseudonimem Janasz Korczak, inspirowanym książką Ignacego Kraszewskiego *Historia o Janaszu Korczaku i pięknej miecznikównie*. Uzyskał wyróżnienie, ale przez pomyłkę zamiast Janasz wydrukowano na liście najlepszych prac imię Janusz<sup>76</sup>. I takim właśnie pseudonimem posługiwał się już do końca życia, zarówno w pracy pisarskiej, jak i w aktywności społeczno-pedagogicznej.

Gimnazjum, do którego w Warszawie uczęszczał Korczak, było szkołą rosyjską o żelaznej dyscyplinie charakterystycznej dla placówek edu-

<sup>73</sup> H. Łata, *Wczesne utwory literackie Janusza Korczaka jako przejaw kształtowania się jego postawy pedagogicznej*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979, s. 122.

<sup>74</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 12; J. Korczak [Hen.], *Węzeł gordyjski*, [przedr. z „Kolce” 1896, nr 39, s. 2], w: Tenże, *Koszalki opalki. Humoreski–felietony–drobiazgi satyryczne (1896–1911)*. *Dzieła*, t. 2, cz. 1, Oficyna Wydawnicza Łatona, Warszawa 1998, s. 169–170.

<sup>75</sup> E. Dauzenroth, *Janusz Korczak...*, s. 23; H. Mortkowicz-Olczakowa, dz. cyt., s. 52.

<sup>76</sup> E. Dauzenroth, *Janusz Korczak...*, s. 27; M. Chymuk, dz. cyt., s. 12–13; J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 85.

kacyjnych zaboru rosyjskiego. Po jego ukończeniu rozpoczął studia na Wydziale Lekarskim Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego (wcześniejsza Wyższa Szkoła Warszawska). Dyplom lekarza otrzymał w roku 1905<sup>77</sup>. Wcześniej jednak, tj. w roku 1899, wyjechał z kraju w poszukiwaniu doświadczeń zawodowych. W Szwajcarii poznawał organizację pomocy dzieciom, w tym szpitale dziecięce i czytelnie. Już wówczas bardzo wyraźnie jego zainteresowania kierowały się w stronę pedagogiki, bowiem wyjechał tam zafascynowany twórczością Pestalozziego<sup>78</sup>.

Po powrocie do kraju i ukończeniu studiów Korczak poświęcił się praktyce medyczno-pedagogicznej i służbie dziecku. Postrzegał dziecko jako pełnię człowieczeństwa, integrującą ogół potrzeb biologiczno-medycznych i psychospołecznych. Chciał być zatem lekarzem jednocześnie jego ciała i duszy. Wiedział, że jest to możliwe tylko w odpowiednich warunkach, chroniących je przed nędzą, przemocą, deprawacją. W takich warunkach, w których będą szanowane jego prawa i będzie ono mogło doświadczać szacunku od najwcześniejszych lat. Obserwował, że na poniżanie i przemoc szczególnie narażone są dzieci pozbawione wsparcia i opieki rodziców i, jakkolwiek kochał i rozumiał każde dziecko, jednak najbliższe były mu właśnie dzieci osierocone. W roku 1909 został członkiem Zarządu Towarzystwa „Pomoc dla Sierot”<sup>79</sup>. Zaangażował się w projektowanie domu dla sierot przy ulicy Krochmalnej 92 w Warszawie<sup>80</sup>. Współpracował z przytułkiem dla sierot żydowskich, mieszczącym się przy ulicy Franciszkańskiej<sup>81</sup>. W roku 1912 do nowego Domu Sierot przy ulicy Krochmalnej przeprowadziły się dzieci z ulicy Franciszkańskiej. Wówczas Korczak porzucił pracę w szpitalu i został dyrektorem sierocińca, funkcję tę sprawując do końca swego życia<sup>82</sup>. Praca z dziećmi i obserwowanie ich niezwykłych umiejętności tworzenia braterskiej wspólnoty kierowały jego aktywność na kolejne inicjatywy wspomagające rozwój dziecka osieroconego. Najważniejszą z nich był otwarty w roku 1919 sierociniec dla dzieci polskich

<sup>77</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 15.

<sup>78</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 86; M. Chymuk, dz. cyt., s. 14; S. Wołoszyn, *Janusz Korczak, w kulturze moralnej i wychowawczej naszego stulecia*, w: *Życie i twórczość...*, s. 15–16; E. Dauzenroth, *Janusz Korczak...*, s. 84–85.

<sup>79</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 142. Por. E. Dauzenroth, *Janusz Korczak...*, s. 36.

<sup>80</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 15; J. Majchrzyk-Mikuła, *Janusz Korczak jako humanista XX wieku*, „Pedagogia. Zeszyty Naukowe” 2004, nr 4, s. 29.

<sup>81</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 139.

<sup>82</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 15–16. Por. H. Mortkowicz-Olczakowa, dz. cyt., s. 85–87, 98.

„Nasz Dom” w Pruszkowie, organizowany we współpracy z Maryną Falską<sup>83</sup>.

W tworzonych przez siebie instytucjach wychowawczo-opiekuńczych Korczak wprowadzał oryginalny i nowatorski na tamte czasy system wychowania instytucjonalnego, łącząc zasadę kierowania dziećmi z zasadą ich samodzielności. Ważną funkcję w tym systemie odegrały formy pobudzające społeczną aktywność dzieci. Opracowane przez niego zasady wychowania antyautorytarnego sprawiły, że Janusz Korczak przeszedł do historii pedagogiki polskiej, ale także światowej, jako reformator w dziedzinie praktyki wychowawczej w zakładach opiekuńczo-wychowawczych<sup>84</sup>. Zajmował się sprawami dzieci jako pedagog i psycholog<sup>85</sup>. Był oryginalnym praktykiem w zakresie realizowania idei samorządu w Polsce<sup>86</sup>. Wytrwale walczył o prawa dziecka do szacunku dla jego pracy, zabaw i gier, do radosnego dzieciństwa, prawa do życia i współdecydowania o własnych losach. Kładł nacisk na samowychowawczą i społeczną działalność dzieci, domagał się poszanowania ich indywidualności i swobodnego rozwoju. Wychowaniu przypisywał wielką rolę w kształtowaniu osobowości człowieka. W „Domu Sierot” stworzył oryginalny system wychowawczy, oparty na samorządzie uczniowskim<sup>87</sup>. Dziećmi rządziła ściśle określona organizacja życia (sąd, plebiscyt, sejm, tablica spraw)<sup>88</sup>. W ten sposób dążył do aktywizacji i uspołecznienia wychowanka, do wyzwania samorządności. Osiągnięciu tego celu służyły sądy koleżeńskie, samorządy dziecięce i szereg technik wychowawczych pobudzających społeczną aktywność dzieci<sup>89</sup>. Rada samorządowa, regulując współżycie jednostek i grup, stopniowo stawała się instytucją zaspokajającą potrzeby samorządnego życia wychowanków. W „Domu Sierot” dzieci były podzielone na na-

<sup>83</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 17–18; J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 198.

<sup>84</sup> Zob. J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem...*, s. 67–74.

<sup>85</sup> Zob. A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1999, s. 215. Por. B. Ostrowicka, *Jest taka historia opowieść o Januszu Korczaku*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.

<sup>86</sup> S. Świdwiński, *Z zagadnień wychowawczych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1923, t. 1, s. 148.

<sup>87</sup> S. Wołoszyn, *Janusz Korczak w pedagogice dwudziestego wieku*, w: *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, TN KUL, Lublin 1979, s. 23; L. Chmaj, *Prądy i kierunki pedagogiki współczesnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 171. O. Medvedeva-Nathoo, *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowanku*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2012, s. 23–30.

<sup>88</sup> N. Han-Ilgiewicz, *Pedagogika Janusza Korczaka-pedagogiką mądrej miłości*, w: *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, s. 27–29.

<sup>89</sup> F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Wydawnictwa Naukowe WSP, Szczecin 1984, s. 84–85.



stępujące kategorie obywatelskie: „uciążliwy przybysz”, „obojętny mieszkaniec”, „miły towarzysz”, „obywatel”, „przyjaciel dzieci”, „pracownik”, „zasłużony pracownik”<sup>90</sup>. Taka kategoryzacja miała na celu wzbudzenie refleksji nad własnym postępowaniem i dokonywanymi wyborami w poszukiwaniu odpowiednich dla siebie ról życiowych.

Janusz Korczak angażując się w pedagogiczno-psychologiczną pomoc dzieciom osieroconym, łączył tę działalność z innymi formami aktywności. Przede wszystkim był lekarzem i pedagogiem, ale także działaczem otwartym na wszystkie palące kwestie społeczne. Dostrzegał wokół siebie nędzę zarówno dzieci polskich, jak i żydowskich, także tych nieosieroconych, pozostających w domach rodzinnych. Wiedział, że ich rodzice nie przeczytają *Dziecka salonu*<sup>91</sup>, nie kupią dla swoich dzieci *Króla Maciusia Pierwszego*<sup>92</sup>. Szukał więc innych sposobów, aby pomóc tym dzieciom wyrwać się z zakłętego kręgu ubóstwa materialnego i duchowego, uwolnić je od przymusu dziedziczenia nędzy. Uznał, że najskuteczniejszym sposobem osiągnięcia tego celu jest edukacja. Związał się zatem z Warszawskim Towarzystwem Dobroczynności, gdzie zaczął organizować i prowadzić na tajnych kompletach nieodpłatne zajęcia dla biednych dzieci<sup>93</sup>. Za tę działalność zapłacił pobyt w więzieniu (Towarzystwo zostało oskarżone o szerzenie radykalnych haseł i ateizmu). Było to jednak dla Korczaka cenne doświadczenie, ponieważ właśnie w więzieniu poznał innego wielkiego działacza, socjologa Ludwika Krzywickiego, zajmującego się problemami najbiedniejszych, tj. ludności wiejskiej, a konkretnie chłopów małorolnych, oraz bezrobotnych mieszkańców miast<sup>94</sup>. Z kolei poprzez prowadzone przez siebie (także społecznie) zajęcia na tajnym Uniwersytecie Latającym poznał Jana Władysława Dawida, Stefanię Sempołowską. Połączyła ich wielka wrażliwość i wspólna pasja nauczania dzieci biednych, zaniedbanych wychowawczo<sup>95</sup>.

Nauczanie dzieci, pisanie dla nich i o nich oraz zaangażowanie w poprawę warunków ich bytu, rozwoju, a tym samym i szans życiowych — to aktywność wypełniająca niemal całkowicie życie Janusza Korczaka. Wiedział, że same słowa niewiele zmieniają, potrzebne są działania. W dodatku działania zintegrowane, kompleksowe, a zatem nie tylko po-

<sup>90</sup> Zob. tamże, s. 88. Zagadnienie to omawia: M. Jakubowski, *Organizacja pracy i nauki młodzieży w ujęciu Janusza Korczaka*, „Nowa Szkoła” 1978, nr 6, s. 13–16.

<sup>91</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*, Księgarnia Powszechna, Warszawa 1906.

<sup>92</sup> Tenże, *Król Maciuś Pierwszy*, Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 1923.

<sup>93</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 13.

<sup>94</sup> Tamże; J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 141; H. Mortkowicz-Olczakowa, dz. cyt., s. 58–59.

<sup>95</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 13–14.

moc medyczna czy wsparcie rozwoju umysłowego, ale stwarzanie środowiska mogącego zaspokajać wszystkie potrzeby rozwojowe dziecka. Korczak zdecydował się pomagać dzieciom najbardziej tej pomocy potrzebującym i czynił to konsekwentnie, wszelkimi możliwymi sposobami, aż do ostatnich chwil życia. Śmierć w obozie zagłady to tylko symbol owego całkowitego poświęcenia i heroizmu, Korczak oddał dzieciom swoje życie znacznie wcześniej, podejmował każde z wyzwań, które mogło im być pomocne, a w końcu przyjął i to najtrudniejsze<sup>96</sup>.

Problemy, z którymi w codziennej praktyce zmagał się Korczak, stały się myślą przewodnią jego twórczości. Niezależnie od tego, do jakich odbiorców twórczość ta była adresowana, najważniejsze w niej było dziecko, jego samotność w świecie dorosłych, doznawane krzywdy i niespełnione marzenia. W pierwszych latach życia często towarzyszył mu lęk, wstyd, bezradność, a nawet poczucie winy. Te wspomnienia stały się źródłem inspiracji literackich<sup>97</sup>. Ich celem była zarówno bezpośrednia pomoc dziecku, jak i uświadamianie dorosłym dramaturgii jego przeżyć. Wiedział, że czytając np. *Króla Maciusia Pierwszego* młody czytelnik może chociaż na chwilę zapomnieć o dręczących go problemach. Mógł też oczekiwać, że czytanie przez dorosłych jego rozpraw o wychowaniu, czy beletrystyki z przesłaniem pedagogicznym, sprawi, iż takich dręczących dziecko problemów będzie mniej.

Dla Janusza Korczaka, jak już wspomniano, ważny był los każdego dziecka, zarówno wychowującego się w zakładzie, jak i w środowisku rodzinnym<sup>98</sup>. Będąc pedagogiem preferował rodzinę jako naturalne środowisko socjalizacji dziecka, jednak wiedział, że czasem stwarza ono znacznie mniej korzystne warunki rozwojowe niż instytucja opiekuńczo-wychowawcza. Tym dzieciom pozostającym w rodzinach problemowych, niebędącym bezpośrednio jego wychowankami, Korczak również chciał pomagać. Wiedział, że bardzo często stają się one ofiarą błędów i zaniedbań swoich rodziców. Nie mógł ich objąć bezpośrednią opieką, szukał więc innych form dawania im wsparcia, podjął wiele prób ukierunkowanych na wpływy pośrednie. Były to przede wszystkim jego pra-

<sup>96</sup> A. Tchorzewski, *Wprowadzenie do Korczakowskiej filozofii wychowania i praktyki pedagogicznej*, w: *Życie i twórczość...*, s. 8; S. Wołoszyn, *Janusz Korczak w kulturze...*, s. 15.

<sup>97</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 49.

<sup>98</sup> B. Matyjas, *Znaczenie opieki nad dzieckiem w rodzinie w ujęciu Janusza Korczaka*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne” 1994, t. 9, red. S. Możdżeń, M. Rutkowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Kielce 1994, s. 105–115; P. Gąsiorek, „Najbliżsi” — o Korczaku i korczakowskich interpretacjach bliskości, w: *Inspiracje Korczakowskie. Wokół „Prawideł życia” w 80 rocznicę wydania*, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 15–26.

ce literackie i publicystyczne. Można je podzielić na dwie grupy: kierowane do dorosłych i kierowane zarówno do dzieci, jak i do dorosłych. Nie ma bowiem w literaturze dziecięcej jego autorstwa takich opracowań, które dla dorosłych byłyby zbyt „dziecinne”. Przeciwnie, historia króla Maciusia czy czarodzieja Kajtusia stanowią dla dorosłych klucz do zrozumienia z jednej strony duszy dziecka, jego potrzeb, pragnień, tęsknot i niepokojów, a z drugiej — do zrozumienia własnych błędów i zaniedbań wychowawczych. W ten sposób Korczak mógł być z każdym dzieckiem pozbawionym czegoś — jedzenia, możliwości uczenia się czy „tylko” prawa do własnego zdania, podmiotowości, szacunku, budowania swojego życia zgodnie z odczuwanymi potrzebami i możliwościami. Być fizycznie w zakładzie opiekuńczym bądź duchowo — wspierając go poprzez książkę lub oddziaływanie na jego opiekunów. Ten ostatni cel osiągał poprzez swoje eseje, powieści i pogadanki radiowe dla dzieci starszych<sup>99</sup>. Wygłaszał je w latach 1938–1939. Dla dzieci Korczak redagował ponadto w latach 1926–1939 gazetkę „Mały Przegląd”<sup>100</sup>. Swoje idee upowszechniał przez wykłady w Instytucie Pedagogiki Specjalnej oraz Wolnej Wszechnicy Polskiej, na łamach założonego przez Marię Grzegorzewską czasopisma „Szkoła Specjalna” (od roku 1926 do wybuchu wojny)<sup>101</sup>. Ta ostatnia współpraca była konsekwencją zainteresowań problemami dzieci upośledzonych, dla których nie było miejsca w szkołach. Korczak był gorącym zwolennikiem inicjatyw Marii Grzegorzewskiej, w swoich publikacjach postulował założenie dla tych dzieci odrębnych szkół z programami dostosowanymi do ich potrzeb i możliwości. Współpracował także z czasopismem kierowanym do dzieci „W słońcu” (1919–1926)<sup>102</sup>. Zarówno pisząc dla dzieci, jak i o dzieciach Korczak zajmował się ich trudnymi problemami, niedostrzeganymi często przez dorosłych. Na przykład artykuły zamieszczane w czasopiśmie „Opieka nad Dzieckiem”

<sup>99</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 24. Audycje radiowe z lat 1935–1936 kierowane były do młodszych dzieci. Zob. E. Dauzenroth, dz. cyt., s. 79.

<sup>100</sup> J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma...*, s. 98; A. Szlązakowa, *Humanistyczne wartości książek Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży*, „Polonistyka” (32) 1979, nr 3, s. 175.

<sup>101</sup> M. Dura, *Postawa życiowa Janusza Korczaka*, w: *Życie i twórczość...*, s. 43; M. Chymuk, dz. cyt., s. 19–20; J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 218; S. Wołoszyn, *Współpraca Janusza Korczaka z Instytutem Pedagogiki Specjalnej i czasopismem „Szkoła Specjalna”*, w: *Wychowanie–opieka–wsparcie (Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania)*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice 2002, s. 25–32.

<sup>102</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 18; J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 152; A. Szlązakowa, *Humanistyczne wartości książek Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży*, w: *Życie i twórczość...*, s. 175.

(1923–1931)<sup>103</sup> poruszały problemy moczenia nocnego dzieci, strzyżenia włosów wychowankom internatu czy znaczenia podwórka w życiu dziecka. O wszystkich tych sprawach potrafił mówić w sposób przekonujący i jednocześnie prosty.

Od śmierci Janusza Korczaka minęło ponad 70 lat. Pomimo upływu czasu pamięć o tej postaci w polskiej pedagogice jest wciąż bardzo żywa, podejmowane przez niego kwestie są ciągle aktualne. Bogactwo analizowanych problemów jest tak duże, że w swoich dziełach nawiązują do nich liczni współcześni pedagodzy, uprawiający różne subdyscypliny pedagogiczne. Pojawiły się także dążenia do integrowania poszczególnych kierunków eksploracji, inspirowanych myślą korczakowską. W roku 1977 powołano Pracownię Badań nad Spuścizną Pedagogiczną Janusza Korczaka, pod kierownictwem profesora Aleksandra Lewina (1915–2002). W Pracowni zorganizowano Centrum Informacyjne, którego głównym zadaniem było udzielanie szczegółowych informacji dotyczących Korczaka, jego współpracowników, placówek wychowawczych, z którymi był związany, spuścizny pisarskiej oraz praktycznego korzystania z jego dorobku pedagogicznego. Podstawowym zasobem źródłowym umożliwiającym wykonywanie tych zadań było Archiwum Korczakowskie<sup>104</sup>. Na przełomie roku 1992 i 1993 Pracownia została zlikwidowana. Utworzono wówczas ośrodek, który przejął dorobek, zadania i tradycje Pracowni. W kwietniu 1993 r. powstał Ośrodek Dokumentacji i Badań Korczakianum. Od 31 sierpnia 1999 r. Korczakianum stało się instytucją opartą jedynie na pracy społecznej<sup>105</sup>. Dzięki zaangażowaniu i zrozumieniu wielu osób Korczakianum wraz z Archiwum Korczakowskim znalazło swe instytucjonalne miejsce w Muzeum Historycznym m. st. Warszawy. Od stycznia 2001 roku jest Oddziałem Muzeum<sup>106</sup>.

#### 1.4. Zbieżności w biografiach i dokonaniach Korczaka i Znanieckiego

Wychowanie jest funkcją społeczeństwa, jego struktury, kultury, potrzeb teraźniejszych i wizji przyszłości. W tym sensie wszystkie koncepcje wychowania mają związek z czasem i miejscem, w jakim powstawały, z potrzebami społecznymi, na jakie chciały odpowiedzieć, z problemami, które miały w założeniu rozwiązywać. Niektóre z nich uzupełniają się

<sup>103</sup> H. Kirchner, B. Wojnowska, *Janusz Korczak pisarz, wychowawca, myśliciel: Katalog wystawy*, Akademickie Centrum Marketingowe LODART, Łódź 2001, s. 7.

<sup>104</sup> B. Puszkin, *Ośrodek dokumentacji i badań-Korczakianum 10 lat działalności*, w: *Almanach Muzealny*, t. 4, Muzeum Historyczne m. st. Warszawy, Warszawa 2003, t. 4, s. 345.

<sup>105</sup> Tamże.

<sup>106</sup> Tamże.

i dopełniają nawzajem, tworząc zintegrowany system, w którym edukacja młodego pokolenia staje się lepiej zrozumiała w ramach określonej struktury społecznej jako jedna z podstawowych, a nawet można powiedzieć — najważniejsza z instytucji tej struktury. Tak właśnie jest w przypadku wychowawczych koncepcji Floriana Znanieckiego i Janusza Korczaka, przy czym każda z nich nabiera nowego znaczenia, jeśli jest rozpatrywana w kontekście drugiej. Dlatego warto spojrzeć na wychowawczy system Janusza Korczaka poprzez pryzmat socjologicznej teorii Floriana Znanieckiego, a na socjologię wychowania Znanieckiego poprzez twórczość i działalność pedagogiczną Korczaka. Obydwie te koncepcje wyrosły na gruncie określonych realiów społecznych, ekonomicznych i politycznych Polski i Europy przełomu ubiegłych wieków i pierwszych dekad dwudziestego stulecia. Realia te będą przedmiotem szczegółowych analiz prezentowanych w następnym rozdziale.

Florian Znaniecki urodził się w 1882 roku, Janusz Korczak pod koniec lat siedemdziesiątych tegoż stulecia, byli więc niemal rówieśnikami. Obydwaj wczesne lata życia spędzili w zaborze rosyjskim. Ich środowiska wychowawcze też były podobne. Wprawdzie Znaniecki wychowywał się w katolickiej rodzinie ziemiańskiej, a Korczak w żydowskiej rodzinie prawniczej, jednak wartości, jakie przyswoili w wychowaniu rodzinnym, były podobne. Obydwaj wynieśli gruntowne przygotowanie humanistyczne, później uczęszczali do dobrych szkół. Obydwaj wychowywali się w rodzinach świątłych, otwartych i tolerancyjnych, ceniących wartości edukacyjne, zapewniających dzieciom odpowiednią stymulację rozwoju, w tym dostęp do edukacji językowej, niezbędnej w pogłębionym poznawaniu innych kultur. Obydwaj byli utalentowani literacko, obydwoj też dążyli do rozwiązywania najbardziej palących problemów ówczesnych czasów. Wybrali inne zawody. Znaniecki — rolę uczonego, badacza w zakresie nauk społecznych, Korczak — rolę praktyka: lekarza i pedagoga. Na płaszczyźnie zawodowej łączą ich zainteresowania wychowaniem, a różnicują cele tych zainteresowań. Dla Korczaka charakterystyczne jest poszukiwanie optymalizowania procesu wychowania adekwatnie do potrzeb podmiotu wychowywanego, a dla Znanieckiego — do potrzeb podmiotów wychowujących w imieniu społeczeństwa. Zróżnicowanie to wskazuje jednak nie na wyłączność określonej orientacji, ale na dominację ukierunkowującą ich eksploracje. Znanieckiego z Korczakiem łączy także postrzeganie wychowania jako stosunku pomiędzy dorosłym i dzieckiem opartego na partnerstwie. Dorośli muszą szanować prawa dziecka, w tym prawo do samostanowienia, rozwoju na miarę odczuwanych potrzeb. Znaniecki uważał, że nieprzestrzeganie tych zasad powoduje, iż dorośli ponoszą klę-

skę. Reakcją dziecka na brak zaspokojenia jego potrzeb jest bunt przeciw osobie wychowawcy, który przenosi ono na ogół norm i wartości stanowiących życie społeczne. Stąd już krok do nieprzystosowania, odrzucenia społeczeństwa. Także Korczak niemal we wszystkich swoich utworach, zarówno kierowanych bezpośrednio do dorosłych, jak i przeznaczonych przede wszystkim dla dzieci, przestrzegał przed konsekwencjami błędów wychowawczych, zaniedbań, przed ignorowaniem praw dziecka, lekceważeniem jego potrzeb.

Przez większość swojego życia Znaniecki przebywał poza Warszawą i jest mało prawdopodobne, by w tym czasie spotkał się z Korczakiem. Jednak kilka lat pobytu w stolicy, w tym upublicznianie swoich myśli poprzez odczyty w Towarzystwie Psychologicznym, stwarzały takie możliwości. Janusz Korczak, zainteresowany problemami wartości w wychowaniu, mógł być jednym ze słuchaczy tych odczytów. Jest też bardzo prawdopodobne, że Korczak znał dzieła Znanieckiego, w tym zwłaszcza *Socjologię wychowania* oraz pracę pt. *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*<sup>107</sup>. Niewykluczone również, że i Znaniecki interesował się rozprawami, esejami i powieściami Korczaka. Być może uwzględniał jego doświadczenia, konstruując koncepcję osobowości społecznej, a przekonanie o środowiskowych wpływach na kształt biografii człowieka weryfikował w oparciu o losy bohaterów *Dzieci ulicy* czy *Dziecka salonu*.

Janusz Korczak, jak już wspomniano, w latach 1935–1936 prowadził radiowe pogadanki poświęcone prawom dziecka. Przebywający w tym czasie w Poznaniu twórca socjologicznych koncepcji wychowania mógł być jednym z ich słuchaczy. Dla Znanieckiego interesujące mogły być także odczyty Korczaka wygłaszane w Związku Nauczycielstwa (np. *Faworyci*) czy odczyt *O rozpoznawaniu typów dziecięcych*, przedstawiony w Polskim Towarzystwie Badań nad Dziećmi<sup>108</sup>.

Jest także mało prawdopodobne, by Korczak, dostrzegający i rozumiejący znaczenie środowiska wychowawczego, nie zainteresował się pierwszym polskim czasopismem socjologicznym („Przegląd Socjologiczny”), redagowanym przez Floriana Znanieckiego i zorientowanym na nurty humanistyczne nauk społecznych, tak bliskie Staremu Doktorowi.

Jednym z obszarów wspólnych zainteresowań Korczaka i Znanieckiego była szkoła. Korczak pisał artykuły na temat szkoły przyszłości na łamach czasopisma „Głos” (1901–1905). Na szpaltach „Przeglądu Spo-

<sup>107</sup> M. Chodkowska, A. Mach, *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 9–10.

<sup>108</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 16.

łeczności" (1907) opublikował artykuł *Szkola życia*, w którym przedstawił rozważania nad problemami szkoły<sup>109</sup>. Redaktorem „Głosu” był w tym czasie uznany autorytet pedagogiczny — Jan Władysław Dawid. Choćby z tego powodu można sądzić, że czasopismo to było dobrze znane Znanieckiemu. Korczak nawiązał kontakt z Janem Władysławem Dawidem w roku 1904. Czasopismo miało szeroki zakres problemowy, podejmowało kwestie społeczne, polityczne, naukowe i literackie. Poza artykułami Korczak publikował tu również swoje dzieła literackie, między innymi powieść *Dziecko salonu* w odcinkach. Obydwaj omawiani badacze społeczni prezentowali interdyscyplinarne podejście do analizowanych przedmiotów, zjawisk i procesów, jest zatem bardzo możliwe, że interesowali się nawzajem kolejnymi swoimi publikacjami zwartymi i zamieszczanymi w czasopismach, jak też odczytami, wykładami, pogadankami. Ówczesna elitarność nauki, zawężająca kręgi jej reprezentantów, była dodatkowo czynnikiem ułatwiającym takie zainteresowania. Pewnych przypuszczeń dotyczących pośrednich kontaktów pomiędzy pionierem polskiej socjologii wychowania i autorem jednej z najbardziej humanistycznych koncepcji wychowania może dostarczyć analiza dat edycji ich dzieł, które mogły być źródłem wzajemnych inspiracji. Analiza taka przedstawiona zostanie tutaj ze wskazaniem wątków, które były przedmiotem wspólnych zainteresowań Znanieckiego i Korczaka.

W zasadzie można przyjąć, że wszystkie prace Janusza Korczaka mieściły się w obszarze zainteresowań Floriana Znanieckiego. Jednak biorąc pod uwagę czas ich opublikowania, jak również podnoszone tam kwestie, wydaje się, że spośród dzieł Starego Doktora szczególnie bliskie preferowanym przez Znanieckiego wizjom wychowania w środowisku są następujące:

- *Dziecko salonu* — ta powieść pedagogiczna drukowana była po raz pierwszy, o czym już wspomniano, na łamach tygodnika „Głos”. Pierwsze z jej wydań książkowych ukazało się w roku 1906, a w roku 1927 powieść wydano ponownie. Znaniecki w czasie pierwszej edycji tej książki kończy przygotowywanie rozprawy doktorskiej, nie jest więc wykluczone, że zainteresował się problemami wartości w wychowaniu antyautorytarnym, jakie lansował w sposób literacki autor powieści, posiadającej sporo wątków autobiograficznych. Jednak bardziej prawdopodobne jest, że sięgnął po jej drugie wydanie, kiedy sam był już mocno zaangażowanym badaczem problematyki aksjologicznej i twórcą podstaw polskiej socjologii wychowania.

<sup>109</sup> J. Olczak-Ronikier, dz. cyt., s. 125.

- *Dzieci ulicy* — powieść ukazała się w roku 1901. Florian Znanięcki był w tym czasie na etapie poszukiwania drogi życiowej, interesował się filozofią, polityką i literaturą młodopolską. Jest mało prawdopodobne, by już wówczas sięgał po powieść społeczno-pedagogiczną, raczej mógł zetknąć się z nią później, kiedy przedmiotem jego zainteresowań stały się kwestie aksjologiczne i wychowawcze.

- *Momenty wychowawcze* (1919), *Jak kochać dziecko* (t. 1–2, 1920–1921), *Prawo dziecka do szacunku* (1929), *Pedagogika żartobliwa* (1939) — to najważniejsze rozprawy pedagogiczne Korczaka, wydane już w niepodległej Polsce po jego powrocie do kraju w roku 1918 — a zatem w okresie, kiedy do Polski wrócił także Florian Znanięcki i w założonym przez siebie Instytucie Socjologii Uniwersytetu Poznańskiego tworzył podstawy socjologii wychowania. Niepodobna, by tak ważne kwestie wychowawcze, jak mądra miłość do dziecka i szacunek do jego osoby, mogły być przez niego zignorowane. Dzieło *Jak kochać dziecko* ukazało się wówczas w trzech tomach: *Dziecko w rodzinie*, *Internat*, *Kolonie letnie*, *Dom Sierot*, trudno by więc było nie dostrzec go na rynku wydawniczym. *Prawo dziecka do szacunku* to rozprawa pedagogiczna wydana blisko 10 lat później. Korczak był już w tym czasie uznanym działaczem i cenionym autorem, jego poglądy na wychowanie były bardzo bliskie socjologicznym koncepcjom Znanięckiego. Natomiast *Pedagogika żartobliwa* to praca opublikowana w przededniu wybuchu II wojny światowej. Znanięcki latem przebywał w Ameryce, później już nie udało mu się wrócić do kraju, zatem pozycja ta raczej nie zwróciła jego uwagi.

- Utwory kierowane bezpośrednio do dzieci: *Król Maciuś Pierwszy* i *Król Maciuś na bezludnej wyspie* (1923); *Bankructwo małego Dżeka* (1924); *Kajtuś Czarodziej* (1934) mogły być lekturą córki Floriana Znanięckiego. Późniejsza socjolog, profesor Helena Znanięcka-Lopata, przyszła na świat w roku 1925 w Poznaniu i w Drugiej Rzeczypospolitej upłynęło jej dzieciństwo<sup>110</sup>. Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że do jej rąk trafiały książki Janusza Korczaka adresowane do dzieci. Ze względu na ich drugą warstwę natury filozoficzno-socjologicznej, obejmującą refleksje nad problemami życia, wartości świata dorosłych, władzy, człowieczeństwa, mogły dodatkowo zwrócić uwagę profesora — wykładowcy socjologii wychowania, nie tylko jako rodzica, ale i badacza zainteresowanego problemami socjopedagogicznymi.

Podobne zbieżności dat i problematyki pozwalają sądzić, że niektóre publikacje Floriana Znanięckiego, mieszczące się w obszarze zaintere-

<sup>110</sup> Zob. Z. Dulczewski, *Florian Znanięcki...*, s. 132.; Tenże, *O Florianie Znanięckim*, s. 20.



sowań Janusza Korczaka, mogły zainteresować Starego Doktora i wejść w zakres jego lektury. Korczak interesował się problemami aksjologicznymi, znaczeniem środowiska w wychowaniu, dużo uwagi poświęcał także szkole. W okresie międzywojennym Znaniecki był czołowym polskim teoretykiem zajmującym się tymi kwestiami. Można przyjąć, że dla Korczaka interesujące mogły być niemal wszystkie publikacje Znanieckiego, zarówno filozoficzne, jak i socjologiczne, w tym zwłaszcza: *Socjologia wychowania*, tom I i II, wydane w latach 1928–1930, *Wstęp do socjologii*, tom I. wydany w 1928 r. i tom II — z 1930 r., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości* — pozycja wydana w roku 1934, *Zagadnienie wartości w filozofii*, książka z roku 1910, *Humanizm i poznanie* — filozoficzne analizy z roku 1912.

Ponadto spośród licznych artykułów Znanieckiego publikowanych w czasopiśmie, głównie w „Przeglądzie Filozoficznym” i „Przeglądzie Socjologicznym”, wiele mogło zainteresować pedagoga poszukującego sposobów tworzenia korzystnego środowiska wychowawczego i wychowywania do społecznie pożądanym wartości, w tym np.: *Etyka filozoficzna i nauka o wartościach moralnych*, „Przegląd Filozoficzny” 1909 (12), z. 2, s. 126–144; *Humanizm w filozofii współczesnej*, „Sfinks” 1911, t. 15, z. 44–45, s. 291–312; *Elementy rzeczywistości praktycznej*, „Przegląd Filozoficzny” 1912 (15), z. 2, s. 161–189; *Znaczenie rozwoju świata i człowieka*, „Świat i Człowiek” 1913, t. 4, s. 283–355; *Szkice z socjologii wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, wrzesień–październik, s. 145–159, listopad–grudzień, s. 209–219; *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły*, „Praca Szkolna” 1927, nr 8, s. 225–232; nr 9, s. 257–265; *Przedmiot i zadania nauki o wiedzy*, „Nauka Polska” 1925, t. 5, s. 1078; *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*, w: *Zagadnienie oświaty dorosłych*, Warszawa 1930, s. 17–32; *Kult państwa*, „Wiedza i Życie” 1936, z. 6–7, s. 336–362; *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, z. 1, s. 89–119; *Społeczne role uczonych a historyczne cechy wiedzy*, „Przegląd Socjologiczny” 1937, t. 5, s. 1–57; *Stan obecny technologii społecznej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, z. 3, s. 317–327; *Studia nad antagonizmem do obcych*, „Przegląd Socjologiczny” 1930, t. 1, s. 158–209; *Bunt młodzieży*, „Kultura i Wychowanie” 1936/37, t. 4, s. 173–195; *Teorie sobkostwa i towarzyskości*, „Przegląd Socjologiczny” 1935, t. 3, s. 83–108; *Teraźniejszość i przyszłość socjologii wiedzy*, w: F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, red. i wstęp J. Szacki, PWN, Warszawa 1984, s. 479–494; *W sprawie rozwoju socjologii polskiej. Program i samoobrona*, Fiszer i Majewski, Poznań 1929, s. 24<sup>111</sup>.

<sup>111</sup> Tenże, *Bibliografia prac Floriana Znanieckiego*, w: Florian Znaniecki. *Myśl społeczna a wychowanie...*, s. 198–200.

Z powyższych zestawień wynika, że większość dzieł Floriana Znanieckiego, które mogłyby mieć znaczenie inspirujące dla koncepcji wychowawczych Janusza Korczaka, ukazała się znacznie później niż najważniejsze jego utwory literackie, zarówno kierowane do dzieci, jak i do dorosłych. Nie dotyczy to jednak wszystkich opracowań. Korczak przed napisaniem *Dziecka salonu* czy *Króla Maciusia Pierwszego* nie mógł wprowadzić przeczytać *Socjologii wychowania*, podejmującej najważniejsze dla pedagogiki kwestie aksjologiczne, czy też *Ludzi terażniejszych a cywilizacji przyszłości* — dzieła zawierające koncepcje kształtowania się osobowości społecznych w odmiennych kręgach środowiskowych, pozycje te mogły wywrzeć wpływ dopiero na jego późniejsze dzieła. Natomiast już znacznie wcześniej mógł uczestniczyć w wykładach Znanieckiego w Polskim Towarzystwie Psychologicznym bądź też czytać artykuły publikowane w czasopiśmie, zwłaszcza w „Przeglądzie Filozoficznym”, zważywszy na jego zainteresowania filozoficzne, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki aksjologicznej i aksjonormatywnej zespalałającej ówczesne poszukiwania obydwu twórców. Ponadto Znaniecki także odczyty i wykłady przeznaczone dla otwartych kręgów słuchaczy poświęcał problematyce wartości, w tym wartości człowieka postrzeganego jako podmiot, poprzez który możliwe jest poznawanie „Jego” kontekstu społecznego. Szczegółowa analiza tych kwestii będzie przedmiotem rozdziału trzeciego.

Trudno byłoby dzisiaj jednoznacznie rozstrzygnąć, o ile dzieła polskiego twórcy socjologii wychowania, opartej na założeniach humanistycznego uprawiania nauki, mogły być inspirujące dla kreatora wychowawczego systemu antyautorytarnego, i o ile Znaniecki mógł pozostawać pod wpływem literatury Janusza Korczaka, tworząc podstawy tej nowej subdyscypliny socjologicznej. Być może wpływy te były niewielkie, a decydujący dla podobieństwa w postrzeganiu i interpretacji problemów społecznych i wychowawczych obydwu tych twórców był kontekst warunków środowiskowych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych, w jakich realizowały się ich losy, kształtowało się spojrzenie na świat, wrażliwość i pasja tworzenia nowego, lepszego życia, głównie poprzez doskonalenie warunków socjalizująco-wychowawczych. Korczak z pewnością zgodziłby się tu ze Znanieckim, że kontekst ten jest bardzo ważny dla ukształtowania osobowości społecznej człowieka, która wyznacza jego funkcjonowanie w podejmowanych rolach społecznych. Będzie to przedmiotem analiz zawartych w następnym rozdziale.



## ROZDZIAŁ II

# Spoleczno-gospodarcze i kulturowo-polityczne konteksty dokonań socjopedagogicznych Korczaka i Znanieckiego

### 2.1. Wprowadzenie

Jednym z najważniejszych, a jednocześnie niemożliwych do rozstrzygnięcia dylematów nauk społecznych jest ustalenie, w jakim stopniu człowiek to wytwór określonych stosunków społecznych, systemów kultury, gospodarki, polityki czy dominującej religii, a o ile sam te stosunki i systemy zmienia. Pewne jest tylko to, że jednostka nie może rozwinąć pełni swego człowieczeństwa poza społeczeństwem, a społeczeństwo doskonalić się może wyłącznie poprzez aktywność jednostek. Jednocześnie cechy i predyspozycje biopsychiczne powodują, że ludzie różnią się zarówno pod względem wkładu wnoszonego w rozwój społeczeństwa, jego kultury, gospodarki, polityki itp., jak również pod względem odporności na wpływy, jakich doświadczają w różnych systemach w kolejnych okresach swojego życia.

Jednostki wnoszące szczególnie duży wkład w rozwój społeczeństwa socjologia nazywa indywidualnymi czynnikami zmiany społecznej. Mieszczą się w tej kategorii odkrywcy, reformatorzy, uczeni, działacze społeczni, polityczni, religijni itp. Do takich właśnie jednostek kreujących zmianę społeczną w obszarze wiedzy o wychowaniu i sposobach myślenia, o istocie oraz znaczeniu tego procesu należą Janusz Korczak i Florian Znaniecki. Ich wkład w rozwój społeczeństwa, jego kultury, a zwłaszcza teorii i praktyki wychowania będzie przedmiotem analizy w dalszych rozdziałach. Nie może być jednak wątpliwości także co do tego, że osobowość społeczną Korczaka i Znanieckiego ukształtowały realia ich życia, wpływy kręgów kulturowych, ale również warunki bytowe, których doświadczali bezpośrednio bądź pośrednio, stratyfikacje i nierówności społeczne, kwestie narodowe i polityczne. Całość tych uwarunkowań, wspólnych pokoleniu reprezentowanemu przez Korczaka i Znanieckiego, będzie przedmiotem analiz tego rozdziału.

## 2.2. Niestabilna i niespokojna Europa pierwszej połowy XX stulecia

Położenie geograficzne i polityczne Polski oraz sytuacja wewnętrzna kraju demokracji szlacheckiej zdecydowały o tym, że w XVIII wieku zniknęła ona z mapy Europy jako struktura państwowa. Nie oznaczało to jednak zaniku polskich struktur kulturowych i społecznych, co więcej — ich znaczenie bardzo wzrosło, co było widoczne szczególnie w kolejnych zrywach niepodległościowych.

Doświadczenia powstania styczniowego pokazały, że wybicie się na niepodległość nie jest możliwe bez całościowej zmiany powiędzińskiego porządku europejskiego. Dlatego gdy pod koniec XIX wieku zaczął się wyraźniej rysować podział Europy na dwa obozy, oczekiwaniom na wybuch wojny powszechnej w społeczeństwie polskim towarzyszyły dyskusje nad wyborem orientacji politycznej: wschodniej, prorosyjskiej lub zachodniej, proniemieckiej<sup>1</sup>.

Pod koniec XIX wieku zachodnia Europa przeobrażała się pod wpływem rewolucji przemysłowej. Burzliwie rozwijała się gospodarka, nauka, kultura i sztuka. Jednak w Europie tej narody funkcjonowały w warunkach suwerenności, więc stabilizowało ich sytuację upowszechnienie więzi narodowej. Powodem dodatkowych napięć stało się ożywienie narodowe w Europie wschodniej, ponieważ panujące tu imperia (rosyjskie, austriackie, tureckie) nie liczyły się z aspiracjami narodowymi podbitych wcześniej ludów. Sprzeczności wewnętrzne stawały się coraz bardziej widoczne w samej Rosji. Potęgował je konflikt ekonomiczny, naturalny w początkowej fazie industrializacji kraju. Antagonizmy wybuchły w czasie rewolucji 1905 roku. Burzliwy przebieg miała ona na terenie Królestwa Polskiego, jednego z największych centrów przemysłowych cesarstwa<sup>2</sup>.

Sprzeczności narodowe targwały także cesarstwem Habsburgów, ponieważ reforma dokonana w roku 1867 zaspokoiła tylko aspiracje Węgrów. Tu także konflikty narodościowe nakładały się na podziały społeczne:

---

<sup>1</sup> N. Michta, Z. Cieślowski, Z. B. Kumoś, *Marszałek Józef Piłsudski. Szkice do portretu*, Instytut Badań Naukowych, Warszawa 2008, s. 36–37; *Pod zaborami 1795–1914*, red. M. Derwich, A. Żurek, Wydawnictwo Dolnośląskie, Warszawa–Wrocław 2003, s. 144; J. Żaryn, *Od niepodległości do teraźniejszości*, Polska Agencja Informacyjna S.A., Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1998, s. 6.

<sup>2</sup> A. Żarnowska, *Rewolucja 1905–1907 a kultura polityczna społeczeństwa Królestwa Polskiego*, w: *Społeczeństwo i polityka — dorastanie do demokracji — Kultura polityczna w Królestwie Polskim na początku XX wieku*, red. A. Żarnowska, T. Wolsza, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1993, s. 1–13; P. Wandycz, *Pod zaborami 1795–1918. Ziemie Rzeczypospolitej w latach 1795–1918*, tłum. z ang. W. Zajączkowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1994, s. 426–436. Por. *Pod zaborami 1795–1914*, s. 190.

w Galicji Wschodniej ziemianin był Polakiem, a chłop Ukraińcem, w Siedmiogrodzie i na Słowacji ziemianin był Węgrem, a chłopami Rumun i Słowak, w Czechach zaś ostro zantagonizowani byli fabrykant Niemiec i robotnik Czech<sup>3</sup>.

W roku 1882 powstał sojusz Niemiec, Austro-Węgier i Włoch zwany Trójprzymierzem, reakcją na to było utworzenie Trójporozumienia (Francja, Rosja, Wielka Brytania)<sup>4</sup>. Ich interesy ścierały się na różnych obszarach, ale najostrzej na Bałkanach, gdzie łatwo można było zachwiać równowagą europejską, ponieważ tam na politykę mocarstw nakładały się coraz silniejsze dążenia narodów do emancypacji<sup>5</sup>. Zaostrzająca się sytuacja międzynarodowa zachęcała do szczególnej aktywności zwolenników orężnej walki o niepodległość. 28 czerwca 1914 roku serbscy spiskowcy zamordowali w Sarajewie następcę tronu austriackiego arcyksięcia Franciszka Ferdynanda. Wydarzenie w „bałkańskim kotle” przyczyniło się do wybuchu 1 sierpnia 1914 roku wojny światowej<sup>6</sup>.

Wojna okazała się katalizatorem wewnętrznych konfliktów w Europie. Rewolucje w Rosji zapoczątkowały falę, która w niedługim czasie objęła całą Europę środkową i wschodnią. Niezadowolenie narastało także w społeczeństwie niemieckim, kolejno upadały dynastie rządzące w krajach składających się na Rzeszę Niemiecką, czego kulminacją była abdykacja cesarza Wilhelma II (9 listopada 1918 roku)<sup>7</sup>. Ostre konflikty polityczne wstrząsały również Austro-Węgrami, gdzie nasilały się strajki, a podporządkowane dotąd narody domagały się przebudowy państwa na zasadach federacyjnych.

Koniec I wojny światowej odmienił mapę Europy postanowieniami traktatu wersalskiego, powołując nowe państwa, a likwidując stare. Nie wszystkie narody pogodziły się z takim dyktatem. Europa wersalska kształtowała się w walkach rewolucyjnych, społecznych, w konfliktach narodowościowych, dodatkowo po I wojnie światowej traciła dotychczasowe znaczenie ośrodka dyspozycyjnego świata, ośrodka politycznego, kulturalnego, gospodarczego. Nowy ład nie okazał

<sup>3</sup> *Pod zaborami 1795–1914*, s. 204.

<sup>4</sup> T. Lebioda, *II Rzesza a polityka międzynarodowa 1871–1914*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańtego, Katowice 2010; *Pod zaborami 1795–1914*, s. 204.

<sup>5</sup> I. Ichnatowicz, *Od rozbiorów do pierwszej wojny światowej*, w: *Spółczeństwo polskie od X do XX wieku*, red. I. Ichnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, Książka i Wiedza, Warszawa 2005, s. 589; *Pod zaborami 1795–1914*, s. 192, 204.

<sup>6</sup> J. Woyszwiłło, *Józef Piłsudski. Życie, idee i czyny 1867–1935*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1990, s. 78; P. Wandycz, dz. cyt., s. 458; A. Bullock, *Hitler. Studium tyranii*, przełożył T. Evert, Iskry, Warszawa 1997, s. 37.

<sup>7</sup> N. Michta, Z. Cieślowski, Z. B. Kumoś, dz. cyt., s. 51.

się trwały, podmiotami konfliktów stały się państwa nowo powstałe (jak Polska) i ukształtowane w nowej postaci (np. Jugosławia, Rumunia)<sup>8</sup>. Szczególnie trudna była sytuacja Drugiej Rzeczypospolitej, która po 123 latach niewoli jawiła się jako państwo nieznane, obce, utrudniające zrozumienie sytuacji Europy powojennej, stąd sukcesy propagandy niemieckiej dążącej do zmiany granicy wschodniej oraz szerzące się w świecie przekonanie, że koszty pokoju powinna zapłacić właśnie Polska<sup>9</sup>. Świat po I wojnie światowej nie został więc ustabilizowany, niesnaski potęgował światowy kryzys lat 1929–1933, którego skutkiem była ogromna bieda, a w konsekwencji duże różnice społeczne. We Włoszech, a potem w Niemczech narodził się faszyzm, w Związku Radzieckim komunizm<sup>10</sup>. Wybuchła wojna domowa w Hiszpanii, gdzie do władzy doszli faszyci generała Franco. Rządy totalitarne w wielu ważnych krajach Europy nie sprzyjały umacnianiu się pokoju na świecie.

Nie spełniły się nadzieje pokładane w Lidze Narodów, której celem było utrzymanie pokoju w Europie<sup>11</sup>. Od roku 1918 w Niemczech następował powolny, ale systematyczny powrót do militarystycznej koncepcji Wielkich Niemiec. Towarzyszyło temu coraz głośniejsze domaganie się utraconych po wojnie ziem, głównie Pomorza i Śląska. Konferencja w Locarno, która odbywała się 5–16 października 1925 r., miała przynieść zabezpieczenie pokoju w Europie<sup>12</sup>. Jednak była dla Polaków ostrzeżeniem, różnicowała bowiem pod względem stabilności wschodnie i zachodnie granice Niemiec. O ile zachodnia granica Niemiec otrzymała międzynarodowe gwarancje, to wschodniej odmówiono takiego poręczenia. Jak napisał Andrzej Ajnenkiel, „ta konferencja przez ustępliwość dla Nie-

<sup>8</sup> M. Eckert, A. Nadolny, W. Stobrawa, *Historia gospodarcza i społeczna świata w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo „Kanion”, Zielona Góra 1993, s. 170.

<sup>9</sup> J. Pajewski, *Budowa Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1926*, PAU, Kraków 1995, s. 242–243; Tenże, *Odbudowa państwa polskiego 1914–1918*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 242.

<sup>10</sup> M. Eckert, A. Nadolny, W. Stobrawa, dz. cyt., s. 173–177; A. Bullock, dz. cyt., s. 73, 157–214, 226–227.

<sup>11</sup> M. i J. Łozińscy, *Życie codzienne i niecodzienne w przedwojennej Polsce*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 165; J. Żaryn, dz. cyt., s. 7.

<sup>12</sup> A. Ajnenkiel, *Od rządów ludowych do przewrotu majowego. Zarys dziejów politycznych Polski 1918–1926*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1978, s. 431–438. Por. A. Synowiec, *II Rzeczypospolita w twórczości ks. Jana Pivowarczyka. Wybrane zagadnienia społeczne i polityczne*, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, Kraków 2006, s. 159; K. Grünberg, *Adolf Hitler: biografia*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1994, s. 138–139; O. Terlecki, *Z dziejów Drugiej Rzeczypospolitej*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków 1985, s. 254; M. Kornat, *Polityka równowagi 1934–1939. Polska między Wschodem a Zachodem*, Wydawnictwo Arcana, Kraków 2007, s. 26, 35.

miec wyrządziła krzywdę narodowi, który swoje państwo, swoje granice, wywalczył w ciężkim, krwawym trudzie ponadstuletniej niewoli, wojny światowej i lat bezpośrednio po niej przeżywanych<sup>13</sup>.

Niepokojące były tajne systematycznie postępujące zbrojenia Niemiec, o których informacje mimo wszystko docierały do opinii publicznej w Europie. W lipcu 1927 roku minister Charles de Brocqueville w notach urzędowych oficjalnie zdemaskował te działania i postawił je pod osąd Europy<sup>14</sup>.

Za niezamaskowaną próbę przekreślenia traktatu wersalskiego można uznać niemieckie żądanie zwrotu kolonii oraz likwidacji „korytarza pomorskiego” w roku 1929. W tym samym roku odbyła się konferencja w Hadze w sprawie odszkodowań niemieckich i ewakuacji Nadrenii, podczas której dało się zaobserwować powstające bloki państw: jeden skupiony wokół Francji oraz obóz państw prowłoskich, do którego wkrótce miały dołączyć świetnie uzbrojone Niemcy<sup>15</sup>.

Niepojący był także gospodarczy kryzys światowy, który wybuchł 24 października 1929 roku, kiedy na giełdzie nowojorskiej rozpoczął się gwałtowny spadek kursu akcji. Spowodowało to rozpad rynku finansowego, obniżenie produkcji i falę bankructw przedsiębiorstw. Gospodarka kapitalistyczna była powiązana ze sobą w skali światowej, kryzys przenosił się z jednej branży na drugą, z kraju do kraju. Produkcja przemysłowa na świecie spadła o 20–40%, zmalała znacznie dochodowość rolnictwa, dotkniętego katastrofalnym spadkiem cen<sup>16</sup>.

Psychologicznym efektem kryzysu było zachwianie się w świadomości szerokich mas poczucia stabilizacji i szacunku dla istniejącego systemu gospodarczo-społecznego oraz dla funkcjonującej w jego łonie hierarchii społecznej. Materialny wpływ załamania gospodarczego pociągnął za sobą powstanie licznych środowisk wyrzuconych z życia gospodarczego, zdeklasowanych i utrzymujących się z trudem na krawędzi egzystencji, przede wszystkim bezrobotnych robotników i pracowników umysłowych wraz ze zbliżonymi środowiskami drobnych producentów w mieście. Te zjawiska wystąpiły zarówno w krajach najbardziej uprzemysłowionych, jak i w opóźnionych w rozwoju krajach rolniczo-przemysłowych, do których należała Polska<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> A. Synowiec, dz. cyt., s. 160.

<sup>14</sup> Tamże, s. 164–165.

<sup>15</sup> K. Grünberg, dz. cyt., s. 154–157; A. Synowiec, dz. cyt., s. 169–171.

<sup>16</sup> W. Reed Lawrence, *Wielkie mity wielkiego kryzysu*, tłum. K. Jurak, Wydawnictwo Prohibita, Warszawa 2009; J. Żaryn, dz. cyt., s. 23.

<sup>17</sup> J. Żarnowski, *Epoka dwóch wojen, w: Społeczeństwo polskie od X do XX wieku*, s. 596.



W Polsce kryzys spowodował przede wszystkim pauperyzację wsi<sup>18</sup>. Znalazło to odzwierciedlenie w publikacjach ówczesnych polskich socjologów, ekonomistów, filozofów zajmujących się bieżącymi kwestiami społecznymi, a także w publikowanych i tłumaczonych na wiele języków pamiętnikach chłopów, zebranych i opracowanych przez Ludwika Krzywickiego<sup>19</sup>.

Nie mniej tragiczna była sytuacja mieszkańców miast, zwłaszcza osób bezrobotnych, osób zatrudnionych sezonowo oraz wkraczającej na rynek pracy młodzieży. Brak zatrudnienia stał się tragedią, a fakt istnienia tak licznej rezerwy wolnych rąk do pracy prowokował pracodawców do obniżania stawek płac<sup>20</sup>. Kryzys nie ominął także handlu, głównie na skutek pogorszenia się warunków wymiany międzynarodowej. W trudnej sytuacji bytowej znaleźli się również pracownicy umysłowi, zwłaszcza ci, których dotknęły redukcje i racjonalizacja zatrudniania przez pracodawców. Poważny wpływ na zakres i głębokość kryzysu miała sytuacja na rynku pieniężnym, po krachach bankowych w Austrii, Czechosłowacji i na Węgrzech zmalało też zaufanie do rynku polskiego. Dopiero wzrost popytu na płody rolne ożywił wyraźnie koniunkturę<sup>21</sup>. Głęboki kryzys gospodarczy na początku lat trzydziestych XX wieku dotknął także Niemcy, ale otrzymaną pomoc finansową z USA przeznaczano tam na szybką rozbudowę przemysłu. Żłudne okazały się polskie nadzieje na wykorzystanie ich osłabienia gospodarczego i zabezpieczenie w ten sposób polskich granic<sup>22</sup>.

W latach trzydziestych XX wieku w Niemczech rosły w siłę nastroje nacjonalistyczne i szowinistyczne, pobudzane głębokim kryzysem gospodarczym i politycznym. Narodowy socjalizm Adolfa Hitlera, reprezentujący brutalny militarizm i nacjonalizm, zyskiwał nowych zwolenników. Tymczasem w Europie widoczny był powszechny kryzys parlamentaryzmu i związana z tym anarchizacja życia społecznego. Te wszystkie czynniki tworzyły pomyślne podłoże pod rozwój potencjalnych dyktatur.

---

<sup>18</sup> M. Eckert, *Historia Polski 1914–1939*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 227

<sup>19</sup> *Pamiętniki chłopów*, nr 1–51, oprac. L. Krzywicki, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1935.

<sup>20</sup> Także te kwestie znalazły odzwierciedlenie w opublikowanych pamiętnikach. W roku 1933 ukazała się pozycja *Pamiętniki bezrobotnych*, nr 1–57, wstęp L. Krzywicki, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1933.

<sup>21</sup> M. Eckert, *Historia Polski 1914–1939*, s. 229–232.

<sup>22</sup> *Od wielkiego kryzysu gospodarczego do wielkiego kryzysu finansowego. Perturbacje w gospodarce światowej w latach 1929–2009*, red. J. Kaliński, M. Zalesko, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2009; M. Eckert, *Historia Polski 1914–1939*, s. 229–232.

Na początku 1936 roku kontynent stanął przed groźbą kolejnego dyktatorskiego posunięcia Hitlera, czyli remilitaryzacji Nadrenii, co było środkiem do celu ostatecznego: rewizji granic na drodze wojny<sup>23</sup>. Mogłaby jej zapobiec jedynie zdecydowana postawa mocarstw zachodnich. Tymczasem na paryskiej konferencji sygnatariuszy paktu reńskiego (bez Niemiec) 10 marca 1936 r. jedynie potępiono krok Hitlera dotyczący Nadrenii, nie zdecydowano się jednak na konkretne działanie, nie chcieli ich Anglicy. Europa jednomyślnie powinna była domagać się od Niemiec deklaracji, czy chcą pokoju, ale nie zdecydowano się na to. Państwa europejskie nie wymogły także na Wielkiej Brytanii, by jednoznacznie określiła swe stanowisko w kwestii nienaruszalności traktatów pokojowych oraz podziału kolonii<sup>24</sup>.

Narastanie agresji niemieckiej uwidoczniło się po raz kolejny we włączeniu Austrii do Rzeszy (Anschluss)<sup>25</sup>. Takie posunięcie było zakazane na mocy traktatu wersalskiego oraz dodatkowo układem genewskim mocarstw zachodnich z Austrią z roku 1922. Zignorowanie tych postanowień uderzało bardzo mocno w podstawy pokoju w Europie, więc taki krok ze strony Niemiec powinien był spotkać się z ostrym sprzeciwem państw zachodnich. 12 marca 1938 r. wojska niemieckie wkroczyły do Austrii. Mocarstwa zachodnie przyjęły ten zabór z oczywistym niezadowoleniem, nie podjęły jednak żadnych działań przeciwko Rzeszy. Agresja hitlerowska nie została powstrzymana, a jej ostrze wymierzone zostało w kolejną ofiarę — Czechosłowację<sup>26</sup>, a następnie terytorium Kłajpedy. W roku 1939 Rzesza zmusiła Rumunię do zawarcia układu gospodarczego na 5 lat, który oddawał praktycznie całe jej życie gospodarcze pod nadzór Niemiec. Hitler, sondując możliwości porozumienia z Rosją Sowiecką, doprowadził do zawarcia 23 sierpnia 1939 roku paktu o nieagresji Ribbentrop-Mołotow<sup>27</sup>. Wiedział, że mając przeciwko sobie koalicję państw zachodnich i ZSRR byłby w trudnej sytuacji<sup>28</sup>, zaś Stalin, przy okazji wojny wywołanej przez Niemcy hitlerowskie, chciał zrealizować ogólnoswiatową rewolucję proletariacką.

Polska powstawała w momencie rozpadu systemu, który kształtował się w polityce europejskiej od końca XVIII wieku. Zaborcy dążyli do unifikacji ziem polskich ze swoimi państwami. Niemcy, mimo klęski I wojny

<sup>23</sup> K. Grünberg, dz. cyt., s. 156–157; M. Kornat, dz. cyt., s. 48.

<sup>24</sup> A. Synowiec, dz. cyt., s. 192–194.

<sup>25</sup> *Zmowa: IV rozbiór Polski*, wstęp i opracowanie A. L. Szcześniak, „Alfa”, Warszawa 1990, s. 28; O. Terlecki, dz. cyt., s. 277; A. Bullock, dz. cyt., s. 31, 286–287.

<sup>26</sup> M. Eckert, A. Nadolny, W. Stobrawa, dz. cyt., s. 175; A. Synowiec, dz. cyt., s. 196–199; O. Terlecki, dz. cyt., s. 255; M. Kornat, dz. cyt., s. 100.

<sup>27</sup> M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 174–175; M. Kornat, dz. cyt., s. 63, 427–464.

<sup>28</sup> A. Synowiec, dz. cyt., s. 210.

światowej i rewolucji, przekonane były, że procesy te okażą się wystarczająco skuteczne, nie dopuszczały nawet myśli o utracie ziem zaboru pruskiego, stąd powstała konieczność wystąpienia zbrojnego Wielkopolan. Natomiast dążenie Rosji do opanowania ziem etnicznie nierosyjskich wynikało ze względów ideologicznych. Bolszewicy uważali, że nastroje rewolucyjne w Europie upoważniają Rosję do zbrojnego wsparcia walki klasowej w innych krajach. Polska stanęła tym planom na przeszkodzie, stąd konflikt (wojna polsko-bolszewicka), który przyczynił się do zjednoczenia narodu wokół idei państwa etnicznego, która ze względu na skrajnie różne wizje, prezentowane przez istniejące stronnictwa polityczne, już u zarania Polski wydawała się niemożliwa do realizacji<sup>29</sup>.

Jednocześnie wraz z końcem I wojny światowej narzucony został Polsce (i innym „nowym” państwom) tzw. mały traktat wersalski (oficjalnie nazwa brzmiała Traktat pomiędzy Głównymi Sprzymierzonymi i Stowarzyszonymi a Polską). Dotyczył on stosunku państw wobec mniejszości narodowych, ograniczał więc w pewnym stopniu suwerenność Polski, gdyż mocarstwa uzurpowały sobie prawo do ingerencji w wewnętrzne sprawy kraju<sup>30</sup>. Mały traktat wersalski (1919) nałożył na Polskę obowiązek zagwarantowania wszystkim swoim mieszkańcom ochrony życia, zobowiązywał nasz kraj do zabezpieczenia praw mniejszości w zakresie nabywania obywatelstwa, uprawnień językowych, swobodnego odprawiania nabożeństw oraz zakładania i prowadzenia własnym kosztem instytucji dobroczynnych, szkół i innych zakładów wychowawczych, z prawem używania w nich własnego języka i wykonywania praktyk swojej religii<sup>31</sup>.

Właśnie na poziomie lokalnym ludność uświadamiała sobie najbardziej skalę niesprawiedliwości decyzji wersalskich, gdyż połączona różnymi więzami ludność sąsiadujących ze sobą miejscowości decyzją polityczną była często dzielona granicą państwową<sup>32</sup>. Jednak inne rozwiązanie stało się zadaniem niewykonalnym, gdyż zmiany narodowościowe zachodzące w tym rejonie intensywnie od początku XIX wieku, a często wy-

<sup>29</sup> J. Benyskiewicz, *Społeczeństwo. Władza. Państwo w latach 1918–1939*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1991, s. 71.

<sup>30</sup> Tamże, s. 50–51.

<sup>31</sup> J. Ogonowski, *Uprawnienia językowe mniejszości narodowych w Rzeczypospolitej Polskiej 1918–1939*, Wydaw. Sejmowe: Kancelaria Sejmu, Warszawa 2000, s. 40–52. Por. Z. Traciewicz, *Oświata a procesy asymilacyjne wśród mniejszości ukraińskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 46–47; O. Terlecki, dz. cyt., s. 56.

<sup>32</sup> J. Vaculik, *Administracja polska wobec ludności czeskiej w Polsce w XX w.*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX)*, red. S. Walasek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 318; O. Terlecki, dz. cyt., s. 57–58.

muszane przez niemiecką administrację, były zbyt duże<sup>33</sup>. Opinia publiczna w Polsce przyjęła mały traktat wersalski z rozgoryczeniem. Oburzyło wszystkich, że narzucono Polsce zobowiązania o „znaczeniu międzynarodowym” i oddano je „pod gwarancję Ligi Narodów”<sup>34</sup>. Ów traktat mniejszościowy powstał w atmosferze ciągłych doniesień prasowych o prześladowaniach ludności żydowskiej. Taka propaganda w Polsce wzmacniała nacjonalizm, podsyciała antysemityzm. Położenie Żydów w Polsce różniło się od położenia innych mniejszości narodowych. Niemcy, Ukraińcy, Litwini, Białorusini mogli dążyć i w większości wypadków dążyli do oderwania od Rzeczypospolitej różnych jej części. Takich celów nie mogli stawiać Żydzi. Dlatego stosunek Żydów do państwowości polskiej był inny niż Niemców czy Ukraińców<sup>35</sup>. Mały traktat wersalski zapewniał ludności niemieckiej pozostającej na mocy decyzji granicznych na terytorium Polski i polskiej na terytorium Niemiec prawo opcji na rzecz wybranego państwa<sup>36</sup>. Powstanie wielkopolskie przyczyniło się do zjednoczenia znacznej części Wielkopolski z odrodzonym państwem polskim<sup>37</sup>.

Polska polityka zagraniczna w latach 1932–1934 pozornie rozwiązała najbardziej palące zagadnienia. Wzajemne stosunki z sąsiadami zostały unormowane odpowiednimi paktami. Poprawa stosunków ze Związkiem Radzieckim nastąpiła latem 1933 roku, a potem ponownie tuż po zawarciu układu monachijskiego. W pozostałych okresach praktycznie istniał stan chłodnej obojętności. Natomiast od podpisania deklaracji z Niemcami do jej wypowiedzenia ze strony Hitlera w roku 1939 Polska prowadziła specyficzną politykę wobec jego poczynań<sup>38</sup>. Pryncypia polskiej polityki zagranicznej, zaproponowanej przez Józefa Piłsudskiego i Józefa Becka, tylko teoretycznie gwarantowały państwu bezpieczeństwo poprzez utrzymywanie równowagi między Rosją a Niemcami, czego wyrazem był pakt o nieagresji ze Związkiem Radzieckim w roku 1932 i deklaracja o niestosowaniu przemocy we wzajemnych stosunkach z Niemcami z 1934 roku. W istniejącej od początku lat trzydziestych XX wieku sytuacji politycznej w Europie zasada balansowania pomiędzy dwoma siłami, przyjęta przez polską politykę zagraniczną, wydawała się najbardziej racjonalna.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> J. Pajewski, *Budowa Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 178–179.

<sup>35</sup> Tamże, s. 183–184. Por. J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów w Rzeczypospolitej Polskiej 1918–1939: prawa cywilne i polityczne*, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2012.

<sup>36</sup> J. Benyskiewicz, dz. cyt., s. 52.

<sup>37</sup> S. Mackiewicz, *Historia Polski od 11 listopada 1918 r. do 17 września 1939 r.*, Universitas, 2012, s. 90–91.

<sup>38</sup> J. Benyskiewicz, dz. cyt., s. 127; M. Kornat, dz. cyt., s. 16–17.

Jej błąd polegał na traktowaniu Niemiec hitlerowskich i Związku Radzieckiego w kategoriach niewychodzących poza usankcjonowane zwyczajami normy. Tymczasem obydwie państwa w znacznym stopniu zerwały z regułami utartymi w cywilizowanym świecie, przede wszystkim w polityce wewnętrznej, a po uregulowaniu tych kwestii rozpoczęły stosowanie odmiennych zasad również w polityce zagranicznej<sup>39</sup>.

Podczas II wojny światowej Polska stała się sumieniem Europy. Dowiodła, iż ogólnoludzkie wartości obowiązują nadal w działaniach politycznych, w postawie społeczeństwa. Naród polski podjął nierówną walkę. Taka postawa była konsekwencją długotrwałych zmagania z trudnymi warunkami życia w dobie zaborów i Drugiej Rzeczypospolitej zarówno w znaczeniu ekonomicznym, jak i politycznym. Trudności te w różnym nasileniu dotyczyły niemal wszystkich. Sytuacja różnych grup zamieszkujących tereny Rzeczypospolitej znacząco się różniła. Szczególnie dramatyczna stawała się sytuacja grupy narodowościowo-religijnej, do której należał Janusz Korczak, dodatkowo od wczesnych lat zmagający się po śmierci ojca z trudnymi warunkami bytowymi swojej rodziny. Warunki te w dużej mierze musiały ukształtować również Floriana Znanieckiego, który wprawdzie pośrednio nie doświadczał konsekwencji nietolerancji i ubóstwa, ale jako socjolog nie mógł wobec nich przechodzić obojętnie. Można zatem z całą pewnością przyjąć, że dla polskiej myśli humanistycznej o problemach wychowania, zespalającej teorię socjologiczną Znanieckiego i praktykę pedagogiczną Korczaka, istotny był wielowątkowy kontekst realiów, nie tylko Polski, ale i całej Europy, w jakich rozwijały się koncepcje stworzonych przez nich systemów, w tym także koncepcje wychowania.

### **2.3. Kwestie społeczno-gospodarcze społeczeństwa polskiego w czasach Korczaka i Znanieckiego**

Państwo polskie od samego początku swego niepodległego bytu musiało walczyć z poważnymi trudnościami gospodarczymi. Wśród przyczyn, które się na nie złożyły, należy wymienić: ustanie więzi z systemami gospodarczymi byłych państw zaborczych, zniszczenia spowodowane I wojną światową i późniejszymi działaniami wojennymi z okresu ustalania granic państwa, ubóstwo kapitałowe, niepomyślna koniunktura w gospodarce światowej. Następstwa tych zdarzeń ugodziły w przedsiębiorców żydowskich bardziej niż w polskich<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> K. Grünberg, dz. cyt., s. 142; J. Benyskiewicz, dz. cyt., s. 129.

<sup>40</sup> J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 135.

Większość ziem polskich w latach 1900–1914 przechodziła okres przyspieszonego rozwoju gospodarczego oraz poważnych zmian społecznych. Rodziły się ruchy narodowyzwoleńcze oraz umacniała świadomość kultury narodowej, co sprzyjało procesom integracyjnym. Tempo tych zmian było nierównomierne, najszybciej zachodziły one na Śląsku, nieco niższe było tempo rozwoju ziem Królestwa Polskiego oraz Wielkopolski i Pomorza, które jednak charakteryzowały się odmienną strukturą ludności. Najbardziej zacofaną dzielnicą pozostawała nadal Galicja<sup>41</sup>.

Na przełomie XIX i XX wieku wzrosło znaczenie klasy robotniczej, choć nie zawsze wynikało to ze wzrostu liczby robotników wśród ogółu pracującego społeczeństwa. W pierwszym 15-leciu XX wieku upowszechnił się model dziedzicznego proletariusza i zapoczątkowano nowy typ konsumpcji. Rozwój oświaty wśród tej warstwy społecznej pociągnął za sobą wzrost znaczenia ruchów wśród klasy robotniczej. Rewolucja 1905 roku postawiła ją w centrum życia politycznego. Robotnicy ośmielili się żądać nie tylko pracy, ale także wyższych zarobków oraz praw socjalnych. Aby wymusić poprawę warunków życia, sięgali po strajki<sup>42</sup>. Wybuch I wojny światowej przerwał te działania, a po jej zakończeniu Polska rozpoczęła nowy etap w swojej historii — nastąpiła niepodległość.

W okresie poprzedzającym I wojnę światową dokonywały się ważne zmiany w codziennej egzystencji poszczególnych warstw społecznych. Przełomowe znaczenie okresu, o którym mowa, wynikało głównie z faktu, że niektóre środowiska, np. chłopi, po raz pierwszy zmieniły swój styl życia, zaczęły aktywnie działać na gruncie ogólnospołecznym. Było to najbardziej widoczne w zaborze pruskim, gdzie zmiany te rozpoczęły się już w latach siedemdziesiątych XIX wieku, podczas gdy na pozostałych ziemiach polskich około 20 lat później<sup>43</sup>. Najbardziej zauważalne różnice dotyczyły kwestii zewnętrznych: stroju, budownictwa, wyposażenia mieszkań, choć jak zawsze intensywność zmian zależała od zamożności grupy. W dziesięcioleciach poprzedzających I wojnę światową istotny był postęp w kwestiach opieki lekarskiej i higieny<sup>44</sup>.

Państwo polskie powstało w następstwie potężnego ruchu rewolucyjnego, który przekształcił oblicze polityczne Europy wschodniej i środkowo-

<sup>41</sup> J. Żarnowski, *Spoleczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 11–12.

<sup>42</sup> T. Nałęcz, *Ostatnie dziesięciolecie zaborów*, w: *Polska na przestrzeni wieków*, PWN, Warszawa 2009, s. 551.

<sup>43</sup> I. Ichnatowicz, dz. cyt., s. 490–495.

<sup>44</sup> J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Spoleczeństwo*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1999, s. 46–52.

wej. W kraju scalanym z trzech zaborów panowała dezintegracja struktur państwowych, centralnych i lokalnych organów władzy. Odbudowa tych struktur — w wyniku konfliktów pomiędzy różnymi nurtami politycznymi — obfitowała w spory pomiędzy radami rewolucyjnymi i ruchem chłopskim, co w miastach doprowadziło do masowych strajków i próby narzucenia kontroli robotniczej przedsiębiorstwom prywatnym<sup>45</sup>.

Początki Drugiej Rzeczypospolitej to walka ze skutkami wojny światowej, głównie z demoralizacją i zniszczeniami<sup>46</sup>. Kiedy w trudach budowano nową rzeczywistość, bladł entuzjazm, z jakim walczone o istnienie kraju, pojawiało się zniechęcenie. Rozgoryczenie nasilało się w czasie kryzysów gospodarczych, tak było np. podczas hiperinflacji 1923 r., w 1925 r. czy w czasie wielkiego kryzysu lat 1930–1933<sup>47</sup>.

Druga Rzeczpospolita była państwem rozległym, choć obejmującym tylko 52% obszaru przedrozbiorowego<sup>48</sup>. Państwo składało się z trzech nierównych części, a ponadwiekowe rządy zaborców sprawiły, że poszczególne dzielnice bardzo się różniły. Pod względem gospodarczym i kulturalnym na czoło wysuwał się zabór pruski.

Długie lata obcej dominacji odcisnęły swe piętno na poglądach i mentalności polskich obywateli Rosji, Austrii i Niemiec. Przytłoczonemu potęgą trzech zaborców przeciętnemu Polakowi nie było łatwo zrozumieć, w jaki sposób może wywrzeć wpływ na swój los i los swojego narodu<sup>49</sup>. Każda dzielnica cechowała się specyficznym układem sił społecznych i politycznych, mieszkańcy reprezentowali inne przyzwyczajenia i styl życia<sup>50</sup>. Szczególnie dokuczliwa była dezintegracja ekonomiczna, gdyż rejony te dotąd stanowiły integralną część gospodarek mocarstw zaborczych i nie współpracowały ze sobą. W każdej z dzielnic istniały odmienne warunki produkcji, a co za tym idzie i ceny. Między dawnym zaborem pruskim a resztą kraju utrzymywała się nawet gra-

<sup>45</sup> T. Stegner, „Między ND a PPS”. *Polskie środowiska opiniotwórcze w Królestwie Polskim wobec strajków w dobie rewolucji 1905–1907*, w: *Strajki w Polsce w XX wieku*, red. R. Gryza, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2011, s. 24–25.

<sup>46</sup> A. Krzyżanowski, *Polityka i gospodarstwo. Pisma pomniejsze oraz przemówienia 1920–1931*, Polska Akademia Umiejętności. Komitet Wydawnictw Ekonomicznych, Kraków 1931, s. 221. Por. M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 5–55; O. Terlecki, dz. cyt., s. 33.

<sup>47</sup> T. Gruszecki, *Reforma pieniężna W. Grabskiego: Ile warta jest stabilność pieniądza?*, w: *Władysław Grabski. Uczony i mąż stanu*, red. J. Konefał, S. Wójcik, TN KUL, Lublin 2005, s. 148–149; J. Pajewski, *Budowa Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 242–243; Tenże, *Odbudowa państwa polskiego 1914–1918*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1985, s. 245.

<sup>48</sup> T. Nałęcz, dz. cyt., s. 549.

<sup>49</sup> J. Żarnowski, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 11–12.

<sup>50</sup> I. Ichnatowicz, dz. cyt., s. 474.

nica celna. Widocznym świadectwem niekompatybilności gospodarczej była sieć komunikacyjna. Nie była zbyt rozwinięta, zaborca bowiem nie regulował rzek, nie dbał o budowę kolei i dróg<sup>51</sup>. Sieć komunikacyjna nie była dostosowana do potrzeb kraju. Rejony dotąd graniczne znalazły się teraz w centrum państwa. Brakowało połączeń między poszczególnymi dzielnicami, np. nie było linii kolejowej łączącej Warszawę z Poznaniem czy Kielce z Krakowem. Wielkopolska nie miała połączenia ze Śląskiem, a Wybrzeże z centralnymi dzielnicami kraju<sup>52</sup>. W odrodzonym państwie polskim do połowy 1920 roku nie było nawet jednolitej waluty, w obiegu pozostawały: marki polskie, niemieckie, marki okupacyjnych terenów wschodnich, ruble carskie, korony austriackie<sup>53</sup>. Skomplikowaną mozaikę ziemie polskie tworzyły pod względem prawnym: w zaborze rosyjskim obowiązywał Kodeks Napoleona oraz — na ziemiach później zabranych — przepisy rosyjskie. Zabór pruski objęty był niemieckim systemem prawnym, austriacki dzielił się na Galicję, gdzie istniało ustawodawstwo Sejmu Krajowego, i Śląsk Cieszyński z odrębnymi normami krajowymi. Dopiero w roku 1919 zaczęto wydawać przepisy obejmujące cały kraj, jednak proces unifikacji prawa był trudny i trwał przez cały okres międzywojenny. Nie zakończył się pełnym sukcesem, np. nie ujednociono prawa rodzinnego, zdarzały się niejednokrotnie sytuacje, że to, czego zabraniano w jednej dzielnicy, było dozwolone w innej.

Przyśpieszenie procesu zrastania się dzielnic i niwelowania różnic między nimi stało się jednym z ważnych zadań stojących przed władzami młodego państwa<sup>54</sup>. Dalsze utrzymanie państwowości było możliwe w warunkach powstania sprawnej gospodarki. Nie było to łatwe zadanie ze względu na znaczne różnice pomiędzy dawnymi zaborami w zakresie ustawodawstwa i tradycji cywilnoprawnych, handlowych czy skarbowych<sup>55</sup>. Niełatwo było porozumieć się ludziom, którzy wychowali się w różnych warunkach i nasiąkli odmiennymi tradycjami. Wielkopolanie wnosili do nowego społeczeństwa ducha pracy organicznej, zdyscyplinowanie, Królewiaci odwagę zbrojnego oporu i zaradność indywidualną,

<sup>51</sup> A. Ajnenkiel, dz. cyt., s. 105.

<sup>52</sup> P. Wandycz, dz. cyt., s. 287–288, 324; J. Ginsbert, *Drogi żelazne Rzeczypospolitej* [całkowite oprac. graf. Atelier Girs-Barcz; fotografie: zbiory Muzeum Kolejowego, kolekcja autora, H. Poddębski, W. Pikiel], M. Arct, Warszawa 1938, s. 40, 61.

<sup>53</sup> S. Czaja, *Władysław Grabski a polskie trzy reformy monetarne*, w: *Reforma skarbowo-walutowa Władysława Grabskiego — założenia, realizacja, efekty*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Suwałkach i Instytut Humanistyczno-Ekonomiczny, Suwałki 2010, s. 32.

<sup>54</sup> A. Ajnenkiel, dz. cyt., s. 10112–115; J. Żaryn, dz. cyt., s. 12–13.

<sup>55</sup> S. Czaja, dz. cyt., s. 32.



Galicjanie szacunek dla wykształcenia, prawa i urzędu<sup>56</sup>. Wszystkie te różnice powodowały, że mieszkańcy poszczególnych dzielnic spoglądali na siebie z nieufnością, często nie doceniając się nawzajem: „Królewiaci [...] pełni byli żalu i lekceważenia dla Galicjan, którzy napływali do rosyjskiego zaboru i, powołując się na swe doświadczenie w zakresie administracji państwowej, zajmowali stanowiska urzędnicze; Poznańskie rade byłoby murem nieprzeniknionym oddzielić się od innych zaborów; Polak z Galicji i Polak z «Kongresowy» uważany tu był za hochsztaplera, za rozsadnika bałaganu i bezhołowia”<sup>57</sup>. Podobne nastroje dawały o sobie znać nawet w wojsku, w stosunkach między oficerami. Antagonizmy te wyzyskiwano ponadto w celach demagogicznych do sporów partyjnych. W Poznańskim, gdzie dominowała endecja, podtrzymywano niechęć do mieszkańców Galicji, zwolenników Piłsudskiego. Tarcia międzydzielnicowe nakładały się na walki międzypartyjne i powodowały skłócenie całego kraju. Odbijało się to na składzie Sejmu, który powracającą falą sporów, kłótni i oskarżeń znów zalewał kraj.

Różnice rozwoju ekonomicznego ziem polskich utrzymywały się przez cały okres międzywojenny, szczególnie w latach kryzysu 1929–1934<sup>58</sup>. Obniżyły się warunki materialne życia różnych grup społecznych. Małe miasteczka, silnie związane z gospodarką chłopską, w znacznie większym stopniu niż większe miasta odczuwały skutki kryzysu. Zdecydowanie lepsza sytuacja była jedynie w Warszawie, gdzie ponadmilionowe miasto o zróżnicowanej strukturze społeczno-zawodowej pozostawało ciągle chłonnym rynkiem dla produkcji drobnotowarowej<sup>59</sup>.

Zespalenie państwa utrudniały zniszczenia wojenne, o czym świadczył fakt, że przemysł dawnego Królestwa Polskiego zatrudniał w roku 1919 zaledwie 14% robotników z roku 1913. Gospodarka, nastawiona dotąd na rynki zbytu zaborców, musiała szybko przestawić swą produkcję na potrzeby kraju. Było to trudne w warunkach nieustabilizowanych jeszcze granic oraz kosztownej wojny na wschodzie. Industrializacja kraju nie była równomierna. Decydowało o tym zarówno umiejscowienie zasobów natu-

<sup>56</sup> M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 59. Por. R. Macyra, *Przedsiębiorczość i etos pracy Wielkopolan a pragmatyzm w II Rzeczypospolitej*, w: *Gospodarcze i społeczne skutki zaborów Polski. Wrocławskie Spotkania z Historią Gospodarczą, spotkanie III*, red. J. Chumiński, K. Popiński, Wydawnictwo Gajt, Wrocław 2008, s. 83–105.

<sup>57</sup> J. Woyszwillo, dz. cyt., s. 137–138.

<sup>58</sup> S. Kowalska-Glikman, *Drobnomieszczaństwo polskie w warunkach rozwoju gospodarki kapitalistycznej (XIX wiek–lata międzywojenne)*, w: *Metamorfozy społeczne: badania nad dziejami społeczeństwa polskiego XIX i XX wieku*, red. J. Żarnowski, Instytut Historii PAN, Warszawa 1997, s. 98.

<sup>59</sup> Tamże, s. 99–100.

ralnych, jak i nieprzewyciężone przez cały okres dwudziestolecia dysproporcje w rozwoju poszczególnych dzielnic. Główne ośrodki przemysłowe nadal znajdowały się w południowo-zachodnich i częściowo w centralnych częściach kraju. Różnice te stały się podstawą do używanego przez ówczesną publicystykę określenia Polska A i Polska B. Polskę B stanowiły zacofane gospodarczo województwa wschodnie i południowo-wschodnie, Polskę A — bardziej rozwinięte zachodnie rejony kraju<sup>60</sup>.

Duże problemy ujawniały się również w rolnictwie, które musiało zaspokajać potrzeby ludności całego państwa. Według powszechnego spisu z roku 1921 Polskę zamieszkiwało 27 mln obywateli<sup>61</sup>. 75% ludności mieszkało na wsi, z czego 65% utrzymywało się bezpośrednio z rolnictwa. Ten chłopski charakter kraju był już w Europie anachronizmem<sup>62</sup>. Podział ludności na utrzymującą się z rolnictwa oraz z pozostałych działów gospodarki był najbardziej wyrazistym wskaźnikiem zacofania ekonomicznego i społecznego Polski. W całym okresie międzywojennym nie udało się tego zmienić. Najwyższy odsetek chłopów wśród mieszkańców Polski występował na Kresach Wschodnich. Stan taki powodował częste konflikty pomiędzy z jednej strony chłopami białoruskimi i ukraińskimi a ziemianami Polakami — z drugiej. Konflikt klasowy na tych terenach był więc potęgowany konfliktem o podłożu narodowościowym<sup>63</sup>.

Tylko Wielkopolska i Pomorze nie znały poważniejszych problemów aprowizacyjnych. Wielkopolskie rolnictwo było nowoczesne i rentowne, zapewniało więc godziwe warunki życia wszystkim utrzymującym się z pracy na roli. Na przeciwnym biegunie znajdowała się uboga, przeludniona wieś galicyjska. Właśnie stamtąd rekrutowały się najliczniejsze grupy emigrantów szukających pracy w krajach Europy zachodniej i obu Ameryk. Trudna była też sytuacja w byłym Królestwie Polskim, choć dominowały tu gospodarstwa średniej wielkości. Izolacja wsi, niewystarczająca sieć dróg i kolei były dokuczliwe szczególnie na słabo zaludnionych obszarach kresowych. Brak pieniędzy na inwestycje w latach trzydziestych XX wieku wynikał z niskich cen żywności, w konsekwencji zdobycie solidnego wykształcenia przez wiejską młodzież było utrudnione. Tym, którzy

<sup>60</sup> R. Wapiński, *Polska na styku narodów i kultur: w kręgu przeobrażeń narodowościowych i cywilizacyjnych w XIX i XX wieku*, „Stepan Design”, Gdańsk 2002, s. 207.

<sup>61</sup> Z. Adamowicz, *Mniejszości narodowe w Polsce*, w: *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. J. Jachymek, Oficyna Wydawnicza „Czas”, Lublin 1992, s. 10.

<sup>62</sup> M. i J. Łozińscy, dz. cyt., s. 49. Por. A. Ajnenkiel, dz. cyt., s. 240.

<sup>63</sup> W. Michowicz, *Problemy mniejszości narodowych*, w: *Polska odrodzona 1918–1939: państwo–społeczeństwo–kultura*, red. J. Tomicki, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1982, s. 313–314; I. Ihnatowicz, dz. cyt., s. 546.

pozostali na wsi, kontakt z kulturą i cywilizacją zapewnić musiały wiejska szkoła, kościół i dwór ziemiański<sup>64</sup>.

Jednocześnie brak żywności był często przyczyną demonstracji i strajków w miastach. Przeciętne ceny wzrosły w Drugiej Rzeczypospolitej jedenastokrotnie, płace zaś tylko siedmiokrotnie. Oznaczało to spadek zarobków, konieczność podejmowania pracy przez kobiety i młodocianych, przy czym jej zdobycie nie było łatwe<sup>65</sup>. Wojna przyczyniła się do zniszczenia warsztatów produkcyjnych, w kraju rosło bezrobocie, którego plaga nie dotknęła na szerszą skalę tylko Wielkopolski. Nie było tam również większych kłopotów z żywnością. W pozostałych częściach kraju warunki życia pozostawały bardzo trudne.

Istotne znaczenie dla położenia pracujących miała sytuacja mieszkaniowa. Wprawdzie wprowadzono ustawową ochronę lokatorów, ale czynsz pozostał nadal wysoki, często pochłaniał 1/3 zarobków. Miasta nie posiadały infrastruktury sanitarnej, warunki higieniczne przedstawiały się tam więc tragicznie. Jeszcze gorzej pod tym względem było na wsi<sup>66</sup>.

Zatem pomimo odzyskania niepodległości pod względem ekonomicznym okres międzywojenny był dla Polski czasem stagnacji<sup>67</sup>. Kraj miał charakter rolniczo-przemysłowy, ale rolnictwo było zacofane, a przemysł niedostatecznie rozwinięty<sup>68</sup>. Sytuację częściowo poprawiało rozwijanie się drobnej wytwórczości rzemieślniczej. Liczba ludności zatrudnionej i utrzymującej się z rzemiosła wynosiła około 2,8 mln wobec 3,3 mln ludności przemysłowej<sup>69</sup>.

W okresie międzywojennym zmniejszyły się wskaźniki: urodzeń, płodności kobiet oraz zgonów, wydłużyła się za to przeciętna długość życia. Społeczeństwo Polski międzywojennej było statystycznie młode ze względu na wciąż wysoki wskaźnik urodzeń. W okresie międzywojennym ustanowiono jednolity system ubezpieczeń zdrowotnych, stworzono sieć ośrodków zdrowia, usprawniono działalność instytucji powołanych do propagowania i utrzymywania higieny<sup>70</sup>. W wyniku tych działań przyrost ludności w latach 1921–1931 wyniósł około 5 mln, a w latach

<sup>64</sup> M. i J. Łozińscy, dz. cyt., s. 50–54.

<sup>65</sup> S. Kruszewski, M. Zdziarski, *Życie robotnicze w Polsce 1913–1921*, „Książka”, Warszawa 1923, s. 40.

<sup>66</sup> J. Kowalczewski, *Stan mieszkań służby folwarcznej na terenie b. Królestwa Kongresowego*, [s.n.], Warszawa 1927, s. 80.

<sup>67</sup> J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 72.

<sup>68</sup> J. Turowski, *Podstawy ustroju, problemy i czynniki rozwoju wsi i rolnictwa w ujęciu socjologii Władysława Grabskiego*, w: *Władysław Grabski. Uczony i mąż stanu*, s. 14–15.

<sup>69</sup> J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 109.

<sup>70</sup> Tamże, s. 344–345.

1932–1939 około 3 mln. Nie rozwiązywały one jednak problemu przeludnienia wsi, dla której rozwiązaniem byłaby masowa migracja z rolnictwa do pracy w przemyśle, co było niemożliwe w warunkach zacofania gospodarczego<sup>71</sup>. Niemniej społeczeństwo Polski w okresie międzywojennym, podobnie jak inne społeczeństwa europejskie, przeżywało wielką ewolucję demograficzno-społeczną. W społeczeństwie międzywojennym widoczne były różne hierarchie, np. według dochodów, według udziału we władzy, według wykształcenia, hierarchia prestiżowa, warstw czy wspólnot kulturowych<sup>72</sup>. Struktura klasowo-warstwowa wybijała się jednak na plan pierwszy jako najbardziej istotna podstawa podziałów społecznych.

Struktura klasowa ludności Polski w latach 1918–1939 uległa tylko niewielkim zmianom. Pauperyzacja w różnych formach objęła drobnomieszczaństwo, nastąpił wzrost liczebności pracowników umysłowych, biurowych i handlowych. Ubyło w stosunku procentowym burżuazji i ziemiaństwa, lecz nie odbiło się to na ogólnym obrazie struktury. Względna liczebność ludności drobnomieszczańskiej nieco wzrosła w latach trzydziestych XX wieku w związku z wielkim kryzysem gospodarczym. W Polsce nastąpiła pewna decentralizacja zatrudnienia robotników przemysłowych, czyli bardziej dynamiczny wzrost zatrudnienia w drobnym przemyśle i rzemiośle niż w wielkim przemyśle<sup>73</sup>. Najbardziej nowoczesne gałęzie przemysłu szybko powiększały swój personel. Nowoczesna technika wymusiła rekonstrukcję branżową przemysłu<sup>74</sup>. Na Śląsku spadało zatrudnienie w górnictwie i hutnictwie (skutek złej koniunktury oraz postępu technicznego), zaś w województwach wschodnich budowa fabryk spowodowała wzrost poziomu zatrudnienia w przemyśle. Dwa ośrodki inwestycji przyciągały bezrobotnych szukających zatrudnienia — Gdynia oraz Centralny Okręg Przemysłowy. Warunki bytu zamożniejszych warstw mieszczaństwa, łącznie z dietą, medycyną i higieną, uległy poprawie, a tzw. kultura masowa poszerzyła swój krąg odbiorców. Te korzystne zmiany nie objęły jednak licznych warstw ludności chłopskiej oraz uboższych mieszkańców miast<sup>75</sup>.

Najszybciej rozwijały się duże miasta, podczas gdy małe ośrodki notowały wyraźny regres. Wpływ cywilizacji wielkomiejskiej na ludność wiejską w okresie międzywojennym był znaczny i stale wzrastał. Nowe

<sup>71</sup> J. Żarnowski, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 20–24. Por. *Metamorfozy społeczne...*

<sup>72</sup> Tenże, *Epoka dwóch wojen*, s. 631.

<sup>73</sup> Tenże, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 348–349. Por. Z. Landau, J. Tomaszewski, *Robotnicy przemysłowi w Polsce: materialne warunki bytu 1918–1939*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1971, s. 53.

<sup>74</sup> J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 350–351.

<sup>75</sup> Tamże, s. 350–351; O. Terlecki, dz. cyt., s. 244.

wzory przejmowano np. w kwestiach ubioru, rozrywki, życia rodzinnego czy lektury prasy. Znaczne były wpływy w stosunkach międzyludzkich, w uznaniu wartości szkoły oraz nauki. Jednak należy pamiętać, że podzielony i zrujnowany kraj odradzał się w atmosferze głębokich wstrząsów, co wpływało zarówno na tempo, jak i na charakter dokonujących się przemian<sup>76</sup>. Najwolniej zachodziły one w mentalności. Przeważająca część chłopów nadal uznawała prymat ziemiaństwa, utrwalony tradycją szlacheckiej Polski. W ich świadomości ciągle tkwiła jeszcze wizja Polski pańskiej i chłopskiej<sup>77</sup>, choć w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku była już ona anachroniczna i irracjonalna<sup>78</sup>. Ziemianie tracili stopniowo swoją pozycję, głównie na skutek ubożenia i dzielenia majątków. Nie zanikły jednak przejawy kultury ziemiańskiej. Szlacheckie poglądy, uprzedzenia, upodobania podzielała znaczna część narodu. Kontynuowała je w dużej mierze inteligencja oraz włościanstwo<sup>79</sup>.

W Polsce zła sytuacja spowodowana światowym kryzysem gospodarczym trwała do roku 1935, a więc stosunkowo długo. Bieda i niepokój o jutro w społeczeństwie wywoływały falę strajków. Nie podejmował ich jedynie fabryczny proletariat, problemem były protesty chłopskie, które rozprzestrzeniły się po znacznej części kraju, zwłaszcza w Małopolsce, a w roku 1932 także na Mazowszu. Kolejnym skutkiem kryzysu było pogorszenie się warunków życiowych sezonowych robotników rolnych, którzy zwykle szukali pracy za granicą. Teraz nie byli nikomu potrzebni, więc żebractwo, kradzieże, prostytutka stały się wśród nich plagą. Coraz pilniejszym problemem społeczno-gospodarczym stawało się bezrobocie. W latach 1930–1935 niemal milion osób bezskutecznie poszukiwało pracy, w roku 1933 stopa bezrobocia wśród robotników sięgnęła 44%. Rząd powołał Naczelny Komitet do Spraw Bezrobocia, którego zadaniem miało być rozdawnictwo żywności, prowadzenie tanich kuchni, udzielanie zapomóg. Próba wyjścia była także realizacja inwestycji rządowych (Centralny Okręg Przemysłowy) oraz wprowadzenie elementów planowania gospodarczego (4-letni plan stabilizacyjny; 15-letni plan inwestycyjny Eugeniusza Kwiatkowskiego)<sup>80</sup>.

<sup>76</sup> J. Żarnowski, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 16–17.

<sup>77</sup> J. Duda, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej — struktura, postawy, hierarchie i wartości*, w: *Z dziejów gospodarki i myśli ekonomicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, red. R. Orłowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 11.

<sup>78</sup> M. i J. Łozińscy, dz. cyt., s. 55. Por. Sz. Rudnicki, *Ziemiaństwo polskie w XX wieku*, „Trio”, Warszawa 1996, s. 7–17.

<sup>79</sup> W. Grabski, *Idea Polski*, skł. gł. Dom Książki Polskiej, Warszawa 1935, s. 87–104.

<sup>80</sup> K. Poznański, *Oświata i wychowanie w Polsce — z perspektywy 90. Rocznicy odzyskania niepodległości*, w: *Niepodległość i wychowanie. Z doświadczeń II Rzeczypospolitej*, red. W. Jam-

Model społeczeństwa obecny w Drugiej Rzeczypospolitej tworzył się już od połowy XIX wieku. Najważniejszym momentem tego procesu było pojawienie się klasy robotniczej<sup>81</sup>, która stopniowo integrowała się wewnętrznie, jednocząc grupy pochodzące z różnych środowisk (proletariatu, plebsu miejskiego, rzemiosła, z szeregów chłopskich czy w niektórych regionach spośród szlachty zagrodowej). Ludność robotnicza początkowo składała się w dużej mierze z osób samotnych, przybyłych do miast dla pracy, potem zaczęła konsolidować się również w sferze życia rodzinnego<sup>82</sup>. Struktura społeczno-zawodowa zmieniała się pod wpływem przeobrażeń technicznych, które wymuszały stopniowe podnoszenie kwalifikacji robotników. Stopień ich sformalizowania wiązał się z większymi niż dawniej wymaganiami co do ogólnego wykształcenia. Charakter pracy robotnika zmieniał się, stawała się bardziej nerwowa, szybka, męcząca. Wśród młodzieży robotniczej pojawiła się fascynacja techniką i jej osiągnięciami, poczucie dumy z uzyskania umiejętności i panowania nad nowoczesnymi, skomplikowanymi maszynami. Wzrósł prestiż samodzielnych fachowców, co wynikało także z ich wysokich zarobków i stałości zatrudnienia<sup>83</sup>. Fascynacja techniką łączyła się jednak i współistniała z konserwatyzyzmem technicznym większości klasy robotniczej<sup>84</sup>.

Nowe budynki fabryczne znacznie poprawiły warunki pracy. Dużą rolę odegrała w tym Inspekcja Pracy i specjalne instytucje, jak Instytut Spraw Społecznych opracowujący techniczne środki ochrony pracy i jej bezpieczeństwa. Zatem kultura pracy także zaczynała się zmieniać. Klasa robotnicza w roku 1939 była pod wieloma względami bardziej nowoczesna niż w latach 1918–1921, choć zmiany w życiu pozafabrycznym dotyczyły najzamożniejszej części owej klasy. Większość robotników mieszkała w warunkach nielepszych, a czasem wręcz gorszych niż dawniej, w ciasnocie, bez wygod. Miała bardzo ograniczone możliwości korzystania z kultury,

rozek, M. Pękowska, E. Kula, *Wszechnica Świętokrzyska*, Kielce 2012, s. 25; J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 361; W. T. Kulesza, *Koncepcje ideowo-polityczne obozu rządzącego w Polsce w latach 1926–1935*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, Wrocław 1985, s. 78; O. Terlecki, dz. cyt., s. 244.

<sup>81</sup> I. Ihnatowicz, dz. cyt., s. 506–512; J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 36–37.

<sup>82</sup> Por. A. Żarnowska, *Klasa robotnicza Królestwa Polskiego 1870–1914*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974; Taż, *Klasa robotnicza a procesy ruchliwości społecznej na przełomie XIX i XX wieku: (z badań nad robotnikami)*, [s.n.], Warszawa 1972; Taż, *Między kulturą ludową a drobnomieszczańską: narodziny kultury robotniczej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, [s.n.], Kraków 1985; Taż, *Wokół tradycji kultury robotniczej w Polsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

<sup>83</sup> J. Żarnowski, *Epoka dwóch wojen*, s. 597–600.

<sup>84</sup> Tenże, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 358–360.

gdy tymczasem zamożniejsi robotnicy wielkomięjscy coraz częściej sięgali po prasę, zwiększał się także ich dostęp do radia. Widoczne zmiany w tym względzie zanotowano jednak dopiero w latach trzydziestych XX wieku, a więc po pokonaniu najsilniejszej fali kryzysu gospodarczego<sup>85</sup>.

W okresie międzywojennym można w odniesieniu do warstwy proletariatu wyróżnić kilka głównych rodzajów środowisk pochodzenia społecznego: czysto robotnicze, wielkoprzemysłowe, związane z wielkimi i średnimi ośrodkami miejskimi oraz aglomeracją górnośląską, środowisko administracyjno-usługowe, rzemieślnicze, środowisko małych miasteczek i robotników zamieszkałych na wsi poza obrębem aglomeracji przemysłowych, gdzie silne były więzy między robotnikami a chłopami i robotnikami rolnymi<sup>86</sup>.

Dysproporcje dochodu poszczególnych grup robotniczych rzutowały na różnice w poziomie i sposobie odżywiania się, na rodzaj mieszkania, na sposób spędzania wolnego czasu, kształcenia dzieci czy wreszcie aspiracje osobiste. Czynnikiem różnicującym, obok poziomu wynagrodzenia, były także tradycje ukształtowane już w obrębie klasy robotniczej bądź tradycje środowisk, z których pochodziła część robotników, szczególnie chłopskiego i drobnomieszczańskiego<sup>87</sup>. Na układ ról i pozycję w rodzinie miały wielki wpływ dzieci, ich potrzeby i aspiracje. Młode pokolenie robotników, które dorastało już w Polsce niepodległej, stało pod względem wykształcenia wyżej od starszego pokolenia, w którym analfabetyzm był zjawiskiem typowym. Dla większości dzieci robotniczych szkoła powszechna była jedyną dostępną placówką oświatową, nie cieszyła się jednak tak dużym prestiżem, jak wśród dzieci pracowników umysłowych<sup>88</sup>.

Większość młodzieży robotniczej nie była w stanie przekroczyć granicy swojej klasy społecznej, niekiedy tylko przechodząc z grupy niewykwalifikowanej do posiadającej kwalifikacje. Robotnikami zostawały głównie dzieci robotników, a i one w wyniku kryzysu miały problemy z zachowaniem statusu. Dotyczyło to zwłaszcza dotkniętych kryzysem ośrodków włókienniczych, takich jak Łódź<sup>89</sup>.

Specyficzną kategorię klasy robotniczej w Polsce międzywojennej stanowiła ludność pochodzenia żydowskiego. Skupiała się ona w drob-

<sup>85</sup> Tamże, s. 360–361.

<sup>86</sup> J. Żarnowski, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 104.

<sup>87</sup> Tamże, s. 80. Por. J. Tomaszewski, *Liczba robotników*, w: *Druga Rzeczpospolita: gospodarka — społeczeństwo — miejsce w świecie (sporne problemy badań)*, red. Z. Landau, J. Tomaszewski, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1977, s. 153.

<sup>88</sup> J. Żarnowski, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 86.

<sup>89</sup> Tamże, s. 90–94.

nych fabryczkach, w warsztatach rzemieślniczych, była związana z gospodarką drobnotowarową. Największa koncentracja Żydów występowała w przemyśle odzieżowym, zatrudniającym aż 36% robotników żydowskich, w przemyśle włókienniczym 11%, a w spożywczym 12%. Zakazy religijne utrudniały zatrudnianie Żydów w wielkich fabrykach, nawet tych należących do ich pobratymców. Łatwiej było im żyć w zgodzie z nakazami religijnymi, prowadząc warsztaty rzemieślnicze. Co ciekawe, Żydzi z reguły nie pracowali jako robotnicy niewykwalifikowani<sup>90</sup>. W strukturze żydowskiej grupy robotniczej w okresie międzywojennym zachodziły zmiany upodabniające ją do robotników polskich.

Dużą grupę narodowościową wśród robotników stanowili Niemcy, ich liczba jednak zmniejszała się z powodu wyjazdów z Polski w latach 1921–1933 napływowej ludności niemieckiej z ziem zachodnich. Robotnicy niemieccy mieszkali głównie na Śląsku, w okręgu bielskim oraz w Łodzi i województwie łódzkim, pracując w przemyśle włókienniczym i w ciężkim przemyśle Śląska<sup>91</sup>.

Etnicznie polska ludność to w Drugiej Rzeczypospolitej różne warstwy społeczne. Najliczniejsze to chłopcy i robotnicy oraz inteligencja, mało było Polaków wśród drobnomieszczanstwa. Ziemianie, oficjaliści i szlachta zagrodowa to byli też głównie Polacy, z wyjątkiem ziem dawnego zaboru pruskiego, gdzie dominowali Niemcy<sup>92</sup>.

Ważną zmianą w społeczeństwie międzywojennym był wzrost odsetka inteligencji<sup>93</sup>, głównie zatrudnionej w przemyśle i górnictwie oraz lecznictwie. Ten fakt wynikał z rozrostu biurokracji przemysłowej związanej nie z techniką, lecz administrowaniem i pracą biurową. Zadaniem inteligencji było stworzenie jednolitego narodu ze społeczności trzech zaborów. Inżynierowie stanowili jedną z najbardziej zamożnych grup inteligencji i cieszyli się prestiżem. Ta warstwa uczestniczyła w przedsięwzięciach związanych z inwestycjami, zarządzała gospodarką, tworzyli ją naukowcy, literaci, artyści, pracownicy biurowi, nauczyciele akademicy, nauczyciele

<sup>90</sup> Tamże, s. 109–110. Por. J. Gliksman, *Struktura społeczna ludności żydowskiej w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1930, nr 2, s. 200–228.

<sup>91</sup> Z. Adamowicz, dz. cyt., s. 11–12.

<sup>92</sup> J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 38; Tenże, *Kultura pracy klasy robotniczej w Polsce okresu międzywojennego*, w: *Polska klasa robotnicza. Studium historyczne*, t. 8, red. S. Kalabiński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 283.

<sup>93</sup> Pod względem pochodzenia społecznego inteligencja wywodziła się pierwotnie ze szlachty opuszczającej ziemię, a od końca XIX wieku inteligencję zasilać zaczęli ludzie pochodzenia drobnomieszczanckiego i włościańskiego. Zob. J. Pajewski, *Budowa Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 242–243; Tenże, *Odbudowa państwa polskiego 1914–1918*, s. 247.



szkół ludowych. W jej skład wchodziły także wolne zawody, ludzie pracujący w różnych dziedzinach, jak adwokaci, lekarze. W dwudziestoleciu międzywojennym inteligencja wysunęła się na szczyt drabiny społecznej i na niektórych polach zastąpiła arystokrację i ziemiaństwo<sup>94</sup>.

Intelektualna i profesjonalna część inteligencji odgrywała dużą rolę w walce z przejmowaniem obcych wzorów, którą prowadzono w obronie własnej, polskiej tożsamości. Wielkomięjska inteligencja stworzyła wzory nowoczesnego mieszkania, rodziny, w której liczbę dzieci ograniczono, ale za to podniesiono poziom opieki i wykształcenia potomstwa. Nieliczne dzieci stawały się „oczkiem w głowie” rodzin, których życie obracało się wokół ich potrzeb. Pojawiła się sieć organizacji i nowych produktów przydatnych do takiego wychowania dziecka — od odżywek do odzieży. W środowisku inteligentnym rozwinęła się praktyka korzystania ze środków masowego przekazu, co naśladowały uboższe i ludowe kręgi społeczne. Środowisko to pasjonowało się wynalazkiem radia i jego praktycznym zastosowaniem<sup>95</sup>, popularną literaturą przygodową. Bestselleraми były powieści lotnicze Janusza Meissnera, podobnie jak literatura fantastyczna i fantastycznonaukowa. Inteligencja utraciła wprawdzie pozycję przewodniczki narodu i strażniczki wartości, oddała nie tylko umiejętności, ale i ideały w służbę instytucji państwowych oraz partii politycznych<sup>96</sup>. Było to konieczne, ponieważ rozwój nowoczesnej cywilizacji i własnego państwa wiązał się z innymi perspektywami inteligencji i zadaniami stawianymi jej przez państwo<sup>97</sup>.

Zróznicowane narodowościowo było polskie drobnomieszczaństwo, stosunkowo silne na terenie Poznańskiego i Pomorza, zaś w Królestwie funkcjonujące obok bardzo licznego żydowskiego. Najsilniej różnicowały tę warstwę podziały narodowo-wyznaniowe, co wykształciło typy wyraźnie zarysowanych osobowości: Polaka-katolika czy Żyda religijnego. W drobnomieszczańskim stylu życia widoczny był wyraźny podział na wartości dekladowane i wyznawane oraz na życie publiczne i prywatne. Konsekwencją tego rozłamu była podwójna moralność i pruderia<sup>98</sup>. W dwudziestoleciu międzywojennym drobnomieszczaństwo stanowiło 11% społeczności zawodowo czynnej poza rolnictwem.

<sup>94</sup> J. Duda, dz. cyt., s. 13–15. Por. J. Pajewski, *Budowa Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 242–243; Tenże, *Odbudowa państwa polskiego 1914–1918*, s. 247.

<sup>95</sup> J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 364–366.

<sup>96</sup> T. Nałęcz, dz. cyt., s. 551.

<sup>97</sup> J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 39–40. Por. Tenże, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 189–193.

<sup>98</sup> L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, TN KUL, Lublin 1993, s. 157.

Drobnomieszczaństwo było grupą społeczną najsłabiej związaną z rozwojem techniki, choć powstawały nowe gałęzie rzemiosła, oparte właśnie na niej, np. zakłady fotograficzne, punkty napraw, instalatorstwa radiowego, zakłady oferujące usługi motoryzacyjne. Często kryzys powodował redukcję rzemieślników do rzędu chałupników, co wynikało z przeludnienia i nędzy, połączonych z zapotrzebowaniem na masową i taną produkcję<sup>99</sup>.

Na wsi wzrost oświaty był bardzo nierównomierny. Następowало powolne uświadczenie narodowe, zwłaszcza w zaborze pruskim i w Królestwie Polskim<sup>100</sup>. Chłopi oczekiwali radykalnej reformy rolnej, niestety każda z partii miała inny program naprawy stosunków własnościowych na wsi. Kłótnie sejmowe blokowały kolejne reformy, podczas gdy sytuacja chłopów, szczególnie w czasie kryzysu, pogarszała się. W większości gospodarowali oni na małych i karłowatych działkach, 34% gospodarstw miało do 2 ha ziemi, natomiast 45% wszystkich użytków należało do 19 tysięcy właścicieli majątków o powierzchni ponad 100 ha. W tej sytuacji reforma rolna rzeczywiście okazywała się jednym z najpilniejszych zadań państwa. Trzeba było zadbać o cywilizacyjny awans wsi, zwłaszcza na wschodzie, gdzie w XX wieku zdarzało się chłopom stosować gospodarkę naturalną, wymagało to jednak olbrzymich nakładów finansowych<sup>101</sup>. Niestety, ogromne wydatki na odbudowę kraju oraz na armię sprawiały, że potrzeby budżetu znacznie przekraczały jego dochody.

## 2.4. Problemy interkulturowe pierwszej połowy XX wieku

Polska odrodziła się jako państwo wielonarodowe, mniejszości stanowiły prawie 1/3 ludności kraju. W okresie silnie rozbudzonych idei i dążeń narodowych oznaczało to stan ciągłych i ostrych konfliktów wewnętrznych, częściowo także międzynarodowych. Sytuacja ta nie rokowała najlepiej<sup>102</sup>. W Galicji Wschodniej wybuchły walki polsko-ukraińskie, na Śląsku Cieszyńskim nabrzmiewał konflikt polsko-czeski. Na Górnym Śląsku oraz na Opolszczyźnie i w Wielkopolsce trwały walki polsko-niemieckie. Do doskonałych nie należały stosunki pomiędzy narodami polskim i litewskim. Na pierwsze lata niepodległości Polski przypadają wielkie ruchy migracyjne Polaków, Niemców, Rosjan, Ukraińców, Litwinów,

<sup>99</sup> J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 367.

<sup>100</sup> Tenże, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 13.

<sup>101</sup> W. Jamrożek, *Oświata i myśl pedagogiczna w Polsce okresu międzywojennego*, w: *Historia wychowania*, red. J. Hellwig, Poznań 1994, s. 91.

<sup>102</sup> R. Wapiński, dz. cyt., s. 150–183. Por. H. Cimek, *Mniejszości narodowe w ruchu rewolucyjnym w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011; W. T. Kulesza, dz. cyt., s. 85–86.

Białorusinów, Żydów, Austriaków, Węgrów<sup>103</sup>. Według pierwszego spisu powszechnego z roku 1921 Rzeczpospolitą zamieszkiwało 18,6 mln Polaków, 4,6 mln Ukraińców, 2 mln Żydów, 1,5 mln Białorusinów, około 1 mln Niemców, mniejsze były skupiska ludności litewskiej, czeskiej, słowackiej, ormiańskiej, tatarskiej. Ci ostatni mieli znikome znaczenie polityczne, Ormianie mieszkali we Lwowie i w miastach na Kresach, niewielka była liczba etnicznych Litwinów na Wileńszczyźnie, natomiast skupisko Czechów istniało na Wołyniu. Wśród mniejszości ludy słowiańskie: Ukraińcy, Białorusini, Czesi, Rusini wyraźnie podkreślali swą odrębność. Mniejszości narodowe miały silną pozycję zagwarantowaną w traktacie z 28 czerwca 1919 roku, który Polsce został narzucony wbrew zasadzie równouprawnienia narodów<sup>104</sup>.

Ukraińcy byli największą z mniejszości narodowych Drugiej Rzeczypospolitej. Zamieszkiwali zwarty obszar obejmujący wschodnią Małopolskę i Wołyń, byli skupieni głównie na wsi. Nie było wśród nich ziemian, burżuazji, małą grupę stanowili robotnicy. Ich poziom wykształcenia i zarobki były niskie. Struktura ukraińskiej klasy robotniczej w Galicji była bardziej rozwinięta w stosunku do zacofanego Wołynia<sup>105</sup>. We Lwowie i innych większych miastach największą grupą narodową byli Polacy, przy dużym odsetku Żydów. Ukraińcy galicyjscy w większości należeli do Kościoła greckokatolickiego (unickiego), na Wołyniu dominowała Cerkiew prawosławna. Mniejszość ta wbrew swej woli znalazła się w Polsce, dlatego też często przeciwko niej walczyła. Dzięki działalności księży grekokatolickich, ukraińskich nauczycieli i studentów rozwijało się wśród Ukraińców poczucie przynależności narodowej. Władze polskie często stosowały represje przejawiające się ograniczaniem szkolnictwa ukraińskiego,

<sup>103</sup> Z. Jagiełło, *Mniejszości narodowe w II Rzeczypospolitej*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”...*, s. 85–86.

<sup>104</sup> S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 15–26; J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 37; A. Synowiec, dz. cyt., s. 153–158.

<sup>105</sup> J. Żarnowski, *Spoleczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 108. „Na wyniki spisu ludności z roku 1921 wpływał między innymi fakt mylnego utożsamiania przez respondentów pojęcia narodowości i obywatelstwa. Błędów nie uniknięto podczas spisu z roku 1931. Wiele dokumentów pochodzących z województw południowo-wschodnich miało zmienioną treść, wpisany język ukraiński zmieniany był na język polski. Władze polskie [...] zabroniły publikowania materiałów narodowościowych dla mniejszych jednostek, jak gmin i osiedli (bo tam kłamstwo by się wydało od razu) oraz zabroniły naukowcom dostępu do autentycznego materiału spisowego”. Zob. J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985, s. 34–37.

co powodowało konflikty<sup>106</sup>. Jednym z pierwszych był polsko-ukraiński spór o Lwów, zapoczątkowany w listopadzie 1918 roku<sup>107</sup>. Nabrał on znaczenia międzynarodowego, kiedy do Lwowa przybyła delegacja brytyjska i francuska. Polska została upoważniona przez Ententę do zajęcia Galicji Wschodniej aż po Zbrucz. Konflikt zakończył się polskim zwycięstwem i podpisaniem zawieszenia broni we wrześniu 1919 roku. Duży wpływ na stosunki pomiędzy Polakami a Ukraińcami miała Organizacja Ukraińskich Nacjonalistów, powstała w roku 1929, walcząca o utworzenie niepodległego państwa ukraińskiego<sup>108</sup>.

Słabo rozwinięta była świadomość narodowa Białorusinów, którzy szczególnie na Polesiu określali siebie mianem „tutejszych”<sup>109</sup>. Była to ludność głównie chłopska; prymitywna i zacofana była także białoruska klasa robotnicza. Wśród prawosławnych Białorusini robotnicy stanowili 7%, a większość (bo ponad 55%) pracowała w rolnictwie. Największy odsetek białoruskich robotników przemysłowych zatrudniał przemysł drzewny, ale miasta tego rejonu zamieszkiwali Polacy i Żydzi, a ziemiańskie dwory głównie Polacy. Nieliczna była warstwa białoruskiej inteligencji, która w latach dwudziestych XX wieku utworzyła silny ruch polityczny Białoruska Ludowa „Hromada”<sup>110</sup>. Politykę polską wobec Białorusinów opierano na milczącym założeniu, że z powodu „niższości kulturalnej” łatwo będzie ich spolonizować, dlatego likwidowano szkolnictwo białoruskie. Narzędziem wynaradawiania ludności Kresów stał się nawet powołany w 1924 roku Korpus Ochrony Pogranicza. Szykanowano Kościoł prawosławny, przekazując niektóre cerkwie rzymskim katolikom bądź zamykając je. Ludność białoruska znosiła samowolę administracji polskiej, która bezprawnie rozszerzała zakres swych kompetencji.

W Drugiej Rzeczypospolitej żyło szacunkowo od 100 do 186 tysięcy Litwinów, głównie w województwach wileńskim, białostockim i nowogródzkim. Dla państwa litewskiego Wilno pozostawało zawsze stolicą, więc w dwudziestoleciu międzywojennym Litwa nie utrzymywała stosunków z Polską i traktowała nasze zwierzchnictwo nad Wileńszczyzną za okupację (aż do polskiego ultimatum w 1938 roku)<sup>111</sup>. Mniejszość li-

<sup>106</sup> W. Michowicz, dz. cyt., s. 315–316.

<sup>107</sup> Ł. Stręć, *Pogranicze polsko-ukraińskie w XX w.*, „Zeszyty Koła Wschodnioeuropejskiego Stosunków Międzynarodowych” 2005, nr 5, s. 99.

<sup>108</sup> Z. Adamowicz, dz. cyt., s. 16. Zob. szerzej na ten temat: Z. Jagiełło, dz. cyt., s. 93–95.

<sup>109</sup> J. Żarnowski, *Epoka dwóch wojen*, s. 637.

<sup>110</sup> A. Ajnenkiel, dz. cyt., s. 254–261; S. Mauersberg, dz. cyt., s. 39–43.

<sup>111</sup> Z. Jagiełło, dz. cyt., s. 99; J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków...*, s. 155; O. Terlecki, dz. cyt., s. 252–254; W. T. Kulesza, dz. cyt., s. 85–86.

tewska spotykała się także z szykanami, zamykano szkoły z litewskim językiem nauczania, podczas liturgii w kościele używano języka polskiego, choć Litwini postulowali wygłaszanie podczas mszy dwóch kazań — w języku polskim i w języku litewskim oraz podwójnych śpiewów liturgicznych.

Mniejszość niemiecka zdobyła, w odróżnieniu od innych grup narodowych, pozycję uprzywilejowaną w szkolnictwie i prawa językowe, szczególnie na Górnym Śląsku. Powstawały tam prężnie działające organizacje niemieckie (w roku 1921 powstał Związek Niemczyzny dla Ochrony Praw Mniejszości, później stworzono także Volksbund na Śląsku<sup>112</sup>, Deutsche Vereinigung w Wielkopolsce i na Pomorzu oraz Niemieckie Stowarzyszenie Ludowe w Polsce na terenie dawnego zaboru rosyjskiego)<sup>113</sup>. Niebezpieczne przemiany rozpoczęły się w latach trzydziestych XX wieku, kiedy powstała Partia Młodoniemiecka, oparta na ideologii nazistowskiej i wspierana przez III Rzeszę. Antypolski charakter zyskały także niektóre parafie ewangelickie, co doprowadziło do wewnętrznego sporu wśród protestantów<sup>114</sup>.

Mimo to właśnie Niemcy, w przeciwieństwie do mniejszości słowiańskich, odgrywali wielką rolę gospodarczą w nowo powstałym państwie. Wielu z nich utrzymywało się z rolnictwa, było właścicielami sporych gospodarstw i folwarków, a chłopci niemieccy należeli do najbardziej zaможnych w swojej kategorii<sup>115</sup>.

Koegzystencja Polaków z mniejszościami narodowymi w granicach wspólnego państwa od początku istnienia Drugiej Rzeczypospolitej była problemem społecznym i politycznym<sup>116</sup>. Żydzi inaczej postrzegali swoją pozycję w Europie Środkowej i Wschodniej niż w państwach zachodnich. Domagali się gwarancji prawnych dla własnej mniejszości, ale przeciwni byli postulatowi autonomii narodowej. Dopuszczali, aby „mniejszości religijne i kulturalne” zarządzały samodzielnie swymi instytucjami religijnymi, oświatowymi, filantropijnymi i innymi<sup>117</sup>.

Mniejszości narodowe zamieszkujące Polskę były jednojęzyczne, wyjątkiem byli Żydzi, wśród których występowały trzy grupy językowe: dominująca grupa jidisz<sup>118</sup>, grupa języka polskiego oraz istniejąca tylko sta-

<sup>112</sup> S. Mauersberg, dz. cyt., s. 45–52; J. Żaryn, dz. cyt., s. 34.

<sup>113</sup> J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków...*, s. 133–134.

<sup>114</sup> Tamże, s. 137–138; A. Bullock, dz. cyt., s. 157–214.

<sup>115</sup> J. Żarnowski, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 396.

<sup>116</sup> M. i J. Łozińscy, dz. cyt., s. 165.

<sup>117</sup> J. Pajewski, *Budowa Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 177.

<sup>118</sup> S. Mauersberg, dz. cyt., s. 52–58; J. Żaryn, dz. cyt., s.33.

tystycznie grupa języka hebrajskiego. Z czterech wielkich mniejszości językowych Polski międzywojennej ukraińska i białoruska zamieszkiwały w zwartych obszarach, a żydowska i niemiecka w rozproszeniu. Najsilniejszą procentowo pozycję język polski miał w województwach zachodnich, następnie w województwach centralnych, południowych, wschodnich. Województwem o największej procentowo przewadze języka polskiego było śląskie, zaś o najniższym jego odsetku — województwo wołyńskie. Niepolskojęzyczna część ludności miast przypadała w dużej mierze na ludność języka żydowskiego<sup>119</sup>.

Język niemiecki w życiu państwowym ziem zachodnich pozostawał i panował wszechwładnie w ciągu całego roku 1919. Dopiero rozporządzenie z 15 grudnia 1919 roku nadało językowi polskiemu rangę języka urzędowego w sądownictwie i w notariacie, stwarzając tym samym nową jakościowo sytuację prawną w tej kwestii. Chociaż język niemiecki utracił swą pozycję na rzecz języka polskiego, jednak istniejący stan faktyczny podyktował potrzebę pozostawienia dla niego szerokiej sfery uprawnień. Pod rządem tego rozporządzenia urzędnikom sądowym i notariuszom niewładającym językiem polskim pozwolono przy pełnieniu czynności urzędowych na posługiwanie się językiem niemieckim, z zastrzeżeniem jedynie, iż związane z tymi czynnościami pisma kierowane do dzielnic Polski położonych poza obrębem Dzielnicy Pruskiej winny być sporządzane wyłącznie w języku polskim. W szkolnictwie rozporządzeniem Ministra b. Dzielnicy Pruskiej z 10 marca 1920 roku wprowadzono zasadę zezwalającą w gminie zamieszkiwanej przez co najmniej 40 dzieci niemieckich rodziców na utworzenie szkoły początkowej albo osobnej klasy z niemieckim językiem nauczania<sup>120</sup>.

W Małopolsce Wschodniej język polski miał przeciwnika w postaci języka ukraińskiego. W tej walce język ukraiński nie tylko się bronił, ale próbował również nacierać. Przeciwstawienie się nowej randze polskiego traktowali Ukraińcy galicyjscy jako ważne ogniwo walki z państwowością polską na tym terenie, którą, przegrawszy zbrojnie, próbowali kontynuować politycznie. Przejawami tej walki była działalność dyplomatyczna ich uchodźczego rządu z Jewhenem Petrusiewiczem na czele, a w kraju ostentacyjna negacja państwowości polskiej. Wyrazem tej ostatniej stał się bojkot powszechnego spisu ludności w roku 1921, a także bojkot wyborów do Sejmu i Senatu w roku 1922. W województwach wschodnich

<sup>119</sup> J. Vaculik, dz. cyt., s. 318; J. Ogonowski, *Uprawnienia językowe mniejszości narodowych w Rzeczypospolitej Polskiej 1918–1939*, s. 28–29.

<sup>120</sup> J. Ogonowski, *Uprawnienia językowe mniejszości narodowych w Rzeczypospolitej Polskiej 1918–1939*, s. 57.

Ukraińcy galicyjscy nie byli jedyną niepolską społecznością tego obszaru, stojącą na gruncie negacji wobec stanu faktycznego w dziedzinie spraw językowych, wprowadzonego tam przez państwo polskie. Społecznością mniejszościową, której postulaty językowe w okresie budowy państwa polskiego współbrzmiały w pewnym stopniu z głosami Ukraińców, byli tutejsi Żydzi. Aspiracje Żydów pod tym względem zaczęły jednak w miarę upływu czasu wygasać<sup>121</sup>.

Żydzi byli w Drugiej Rzeczypospolitej mniejszością najbardziej zróżnicowaną pod względem politycznym i społecznym<sup>122</sup>. W ciągu XIX wieku dokonało się ich równouprawnienie, co stworzyło szansę na aktywny udział w życiu publicznym i — co za tym idzie — integrację z polskim społeczeństwem. Jednak siła tradycji judaistycznej okazała się większa, program asymilacji i polonizacji objął tylko elity intelektualne, a dokonywał się głównie poprzez oświatę. Część społeczności żydowskiej zaczęła wchodzić w swoisty dialog z kulturą polską i z biegiem czasu odegrała w niej dużą rolę. Najbardziej podatna na laickie i polonizujące wpływy była młodzież. Odrzucając dotychczasowe autorytety, demontowała system hierarchicznego środowiska diaspory, łamała tabu religijne i obyczajowe. Budziło to sprzeciw starszych, starających się ograniczać te swobody<sup>123</sup>. Jednak ci, którzy wychowali się w domach zasymilowanych, traktowali swoją polskość jako oczywistą, a kwestia stosunku do tradycji judaistycznej była zazwyczaj ograniczona do przestrzegania najważniejszych przepisów, obyczajów, świąt religijnych. Często wynikało to z potrzeby zachowania poprawnych stosunków z najstarszym pokoleniem i unikania konfliktów.

Nurty światopoglądowe mniejszości żydowskiej można podzielić na: konserwatywno-religijny (postulujący zachowanie odrębności), narodowościowo-żydowski (pragnący autonomii dla Żydów w Polsce), syjonistyczny (dążący do powołania państwa żydowskiego w Palestynie) oraz odłam socjalistyczny<sup>124</sup>. Odpowiadało to politycznemu podziałowi Żydów, odmiennie postrzegających budowę własnego państwa. Ortodoksyjni opowiadali się za tradycjonalistycznym religijnym Związkiem Izraela, ale obok nich działali syjonści mający wizję świeckiego państwa w Palestynie. Socjalistyczny odłam syjonistów Poalej-Syjon, łączył idee

<sup>121</sup> Tamże, s. 60.

<sup>122</sup> S. Mauersberg, dz. cyt., s. 52–58.

<sup>123</sup> M. Meducka, *Dom, szkoła, środowisko rówieśnicze w budowaniu tożsamości narodowej młodzieży żydowskiej przed 1939 rokiem (w świetle pamiętników)*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”...*, s. 146–148.

<sup>124</sup> Z. Adamowicz, dz. cyt., s. 17; S. Mauersberg, dz. cyt., s. 52–58.

państwa żydowskiego z komunistyczną wizją egalitaryzmu społecznego, Bund zaś opowiadał się za budową socjalizmu ale tu, na miejscu, razem z Polakami.

Do zmiany stosunków polsko-żydowskich przyczyniła się Haskala czyli żydowskie oświecenie, wyrażające się spadkiem autorytetu gminy i podporządkowanego jej szkolnictwa. Efektem tego ruchu był wzrost liczby „Polaków wyznania mojżeszowego” w polskich szkołach, w urzędach i wolnych zawodach. W walkę ze skutkami Haskali, a więc i z asymilacją, zaangażował się ortodoksyjny ruch religijny — chasydyzm, skonfliktowany z syjonizmem jednoczącym Żydów wokół hasła tworzenia własnego państwa w Palestynie. Po stronie polskiej ta nowo pojawiająca się konkurencja Żydów wyzwała antysemityzm — zwłaszcza drobnomieszczanstwa. Wrogość do tej mniejszości na początku XX wieku głosił obóz Narodowej Demokracji, ale także ludowcy, którzy żydowskich karczmarzy oskarżali o wyzysk i rozpijanie chłopów<sup>125</sup>. Tragicznym incydentem był pogrom Żydów we Lwowie po wycofaniu się oddziałów ukraińskich w listopadzie 1918 roku. Zginęło wtedy co najmniej stu pięćdziesięciu Żydów, obrabowano ponad pięćset należących do nich sklepów. Napady na żydowskie kramy i sklepiki organizowały też bojówki Obozu Narodowo-Radykalnego, nielegalnego ugrupowania profaszystowskiego. Obiektem ataków stała się inteligencja pochodzenia żydowskiego — prawnicy, lekarze, twórcy. Wzrastał ostracyzm towarzyski. Do niechlubnej historii przeszło rozstrzelanie 5 kwietnia 1919 roku Żydów podejrzanych o współpracę z Sowiecami<sup>126</sup>. Organizacje prawicowe systematycznie organizowały napady na żydowskich studentów, na uczelniach powstawały oddzielne dla żydowskich studentów tzw. getta ławkowe<sup>127</sup>. Żydzi na znak protestu nie siadali w ławkach, lecz stali. Niektórzy profesorowie na znak solidarności także nie zasiadali za katedrą. Głośna stała się sprawa tzw. „trupów żydowskich”, czyli żądania kół prawicowych dostarczenia przez gminy żydowskie akademiom medycznym tylu zwłok, ilu uczyło się tam studentów pochodzenia żydowskiego<sup>128</sup>.

Żydzi nie zasiedlali jednego terytorium, rozproszyli się w miastach, gdzie tworzyli z reguły zwarte wspólnoty. W Warszawie stanowili jedną trzecią ludności, podobnie w Łodzi i we Lwowie, w Krakowie jedną czwartą, bardzo nieliczna była mniejszość żydowska na terenie byłego zaboru pruskiego i na Śląsku. Większość mówiła językiem jidysz —

<sup>125</sup> J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 27–30; *Pod zaborami 1795–1914*, s. 171.

<sup>126</sup> J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków...*, s. 105–106.

<sup>127</sup> M. i J. Łozińscy, dz. cyt., s. 165; J. Żaryn, dz. cyt., s. 33.

<sup>128</sup> J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków...*, s. 115.



połączeniem hebrajskiego z dialektem staroniemieckim, natomiast językiem liturgii był hebrajski. Zazwyczaj ludność żydowska znała język polski, kaleczyła go jednak, mając głównie problemy ze składnią. Większość inteligencji żydowskiej, z wyjątkiem rabinów i mełamedów, ukończyła świeckie szkoły polskie i płynnie posługiwała się tym językiem<sup>129</sup>. Jednak część badaczy podaje w wątpliwość, czy w ogóle można było mówić o asymilacji inteligencji żydowskiej, czy tylko o jej akulturacji przy zachowaniu pełnej żydowskiej tożsamości narodowej<sup>130</sup>. Z drugiej strony część inteligencji pochodzenia żydowskiego uległa całkowitej asymilacji, łącznie z przyjęciem religii chrześcijańskiej<sup>131</sup>. Kościół katolicki nie był temu przychylny, nie tylko nie szukał płaszczyzny porozumienia — tak jak z innymi religiami — ale traktował takie poczynania z podejrzliwością. Deklaracje autorytetów polskiego Kościoła nie zostawiały wątpliwości co do tego, że wszyscy niekatolicy stanowią mniejszość społeczeństwa i trzeba się ich strzec<sup>132</sup>, a zmiana wyznania niczego w takim myśleniu nie zmieniała. Wielu przedstawicieli tej warstwy po odejściu od judaizmu przestawało się za Żydów uważać, choć polskie środowiska antysemityczne nadal widziały w nich Izraelitów<sup>133</sup>. Na przeciwnym biegunie można umieścić wykształconych rabinów, uczonych badających Talmud i historię Żydów — oni nie musieli nawet znać języka polskiego, tu asymilacja ani akulturacja nie wchodziły w grę. Występował też proces odwrotny — dezasymlacji, kiedy to inteligencja pochodzenia żydowskiego żyjąca w kręgu polskiej kultury pod wpływem syjonizmu wysyłała swoje dzieci do hebrajskich gimnazjów. Uważały się one za osoby narodowości żydowskiej mówiące po polsku, a nie za Polaków wyznania mojżeszowego<sup>134</sup>.

<sup>129</sup> A. Landau-Czajka, *Zasymilowana inteligencja żydowska w okresie międzywojennym*, w: *Metamorfozy społeczne, 2, Badania nad dziejami społecznymi XIX i XX w.*, red. J. Żarnowski, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2007, s. 127. Por. J. Ogonowski, *Problem uprawnień językowych Żydów w II Rzeczypospolitej*, [s.n.], Poznań 1996.

<sup>130</sup> A. Landau-Czajka, *Zasymilowana inteligencja żydowska...*, s. 127. Por. Rozmowa z Aliną Blady Sz wajger, w: A. Grupińska, *Po kole. Rozmowy z żydowskimi żołnierzami*, „Alfa”, Warszawa 1991, s. 171; J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 36.

<sup>131</sup> W. Wierzbień, *Żydzi w województwie lwowskim w okresie międzywojennym: Zagadnienia demograficzne i społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003, s. 34.

<sup>132</sup> A. Synowiec, dz. cyt., s. 109; J. Tomaszewski, *Dwadzieścia lat niepodległości*, w: A. Mączak, H. Samsonowicz, A. Szwarz, J. Tomaszewski, *Od plemion do Rzeczypospolitej: naród, państwo, terytorium w dziejach Polski*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1999, s. 244–246.

<sup>133</sup> M. Fuks, *Żydowska inteligencja w Polsce 1918–1939*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1988, nr 3–4, s. 129.

<sup>134</sup> M. Pollmer, *Emigracja i przewartwienie Żydów polskich*, Warszawa 1939, s. 58.

W szkolnictwie niższego stopnia widoczny był duży napływ nauczycieli żydowskich. Ksiądz Jan Piwowarczyk wypowiadał się przeciw obecności Żydów na stanowiskach nauczycielskich w szkołach katolickich. Argumentował, że polskie dzieci wychowywane są przez żydowskich nauczycieli w obcej kulturze, tymczasem pedagogika, by osiągnąć swój cel, musi tworzyć harmonię wychowawczą szkoły i domu. Piwowarczyk był zwolennikiem szkoły wyznaniowej w Polsce. Niebezpieczeństwo dla katolickiej młodzieży polskiej postrzegał nie tylko w żydowskim nauczycielu, ale nawet w obecności żydowskich uczniów w szkole. Uważał, że wiarę i moralność dziecka trzeba chronić przed złym wpływem, który wynikał z samego sąsiedztwa młodzieży żydowskiej. Stąd mocne wystąpienia ks. Piwowarczyka przeciwko „szkole świeckiej”, którą stawiał na równi ze szkołą bezwyznaniową, bezreligijną i bezbożną. Tylko wtedy nie będzie dochodzić do gorszących zjawisk w polskiej szkole, jak sprzeczki, kpiny z religii — uważał ksiądz — kiedy wprowadzi się szkoły wyznaniowe, znacznie zmniejszające w jego rozumieniu niebezpieczeństwo zachwiania wiary młodych Polaków<sup>135</sup>.

Choć Żydzi byli najbardziej skłonni do współpracy z polską większością, to właśnie przeciwko nim kierował się najsilniej nacjonalizm endecji. Antysemityzm rodził nieufność, niechęć do Polski, nie dziwi więc, że w tej atmosferze młodzież żydowska zwracała się raczej ku skrajnym rozwiązaniom: komunizmowi i syjonizmowi<sup>136</sup>. Dwudziestolecie międzywojenne przyniosło zaognienie konfliktów i napięć polsko-żydowskich. Kupcy i przemysłowcy żydowscy stanęli w obliczu konkurencji polskiej. Zaostrzyła się walka gospodarcza, widoczna choćby w problemie żydowskiego uboju rytualnego<sup>137</sup>. Wystąpienie mające na celu wyeliminowanie kupców żydowskich z rynku handlu bydłem rabini żydowscy potraktowali jako akcję polityczną. W marcu 1938 roku przyjęto nawet w sejmie projekt ustawy o zakazie uboju rytualnego (nie wszedł w życie)<sup>138</sup>.

Żydzi byli obecni w szeroko rozumianej kulturze polskiej, choć narastała stopniowo tendencja do eliminowania ich z wolnych zawodów<sup>139</sup>, np. Zgromadzenie Związku Adwokatów Polskich przyjęło zasadę *numerus clausus* dla adwokatury (liczba Izraelitów na terenie poszczególnych

<sup>135</sup> A. Synowiec, dz. cyt., s. 136.

<sup>136</sup> T. Nałęcz, dz. cyt., s. 551.

<sup>137</sup> J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 41.

<sup>138</sup> A. Synowiec, dz. cyt., s. 119–125. Por. J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 41.

<sup>139</sup> P. Wandycz, dz. cyt., s. 338–339. Por. A. Landau-Czajka, *W jednym stali domu...: koncepcje rozwiązania kwestii żydowskiej w publicystyce polskiej lat 1933–1939*, Instytut Historii PAN, Warszawa 1998.

Izb Adwokackich nie mogła przekraczać procentu ludności żydowskiej w państwie polskim) oraz narzuciło tę zasadę wydziałom prawa na uniwersytetach<sup>140</sup>. Antysemityzm był także powszechną postawą studiującej młodzieży. Lęk, czy ukończone z wysiłkiem studia zapewnią pracę, przy dominacji Żydów w pewnych zawodach<sup>141</sup>, był powodem strajków, ostrych wystąpień antyżydowskich, nierzadko z użyciem siły fizycznej. *Numerus clausus* obowiązywał na wszystkich wyższych uczelniach polskich, dodatkowo w stosunku do żydowskich studentów medycyny zastosowano zasadę, że mogli dokonywać sekcji zwłok tylko swoich współwyznawców<sup>142</sup>. Nie uznawano tego za wyraz niechęci do Żydów czy przejaw antysemityzmu, ale za akt samoobrony chrześcijan przed opanowaniem pewnych zawodów (adwokatów, lekarzy) przez ludność żydowską. Choć stosowna ustawa w Polsce międzywojennej nie została wprowadzona, pomimo coraz bardziej natarczywego domagania się jej przez obóz narodowy, procentowy udział młodzieży żydowskiej na polskich uczelniach wyraźnie się obniżył<sup>143</sup>.

Społeczeństwo polskie było zróżnicowane nie tylko pod względem klasowym i narodowościowym, lecz także wyznaniowym. Do tego niekorzystnie na zróżnicowanie społeczne wpływał fakt nierównomiernego rozmieszczenia mniejszości narodowych na obszarze państwa<sup>144</sup>. Większość Polaków na terenie Drugiej Rzeczypospolitej była wyznania rzymskokatolickiego, Ukraińców grekokatolickiego, Białorusinów i Rosjan prawosławnego, a Niemcy byli w większości protestantami. Oczywiście nie stanowiło to reguły, liczne były przypadki spotkania „łacinników” wśród Ukraińców, a Polaków wśród grekokatolików czy protestantów<sup>145</sup>. Podziały wyznaniowe nie odgrywały może najważniejszej roli, ale nakładając się przeważnie na podziały narodowościowe dodatkowo je pogłębiały. Druga Rzeczpospolita pod względem swego składu wyznaniowego nie była państwem „katolickim” — katolicy stanowili tu w 1931 r. 75,2% ogółu ludności — jednak Kościół katolicki był w Polsce wyraźnie i nieproporcjonalnie uprzywilejowany, o czym świadczy konkordat z roku 1925. Powodowała

<sup>140</sup> E. Maj, *Mniejszości narodowe w myśli politycznej Narodowej Demokracji (1918–1939)*, w: *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. J. Jachymek, Oficyna Wydawnicza „Czas”, Lublin 1992, s. 51; A. Synowiec, dz. cyt., s. 132. Por. J. Pajewski, *Budowa Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1926*, s. 174.

<sup>141</sup> J. Majchrowski, *Polska myśl polityczna 1918–1939. Nacjonalizm*, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego, Warszawa 2000, s. 136–137.

<sup>142</sup> J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 130.

<sup>143</sup> A. Synowiec, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 134–135.

<sup>144</sup> Z. Jagiełło, dz. cyt., s. 91–92; J. Żaryn, dz. cyt., s. 17–19.

<sup>145</sup> J. Żarnowski, dz. cyt., s. 375–376.

to, zwłaszcza na obszarach narodowościowo i wyznaniowo mieszanych, liczne konflikty, czego przejawem były np. niepokoje związane z akcją rewindykacji i burzenia cerkwi na Chełmszczyźnie i Wołyniu w latach 1936–1938<sup>146</sup>.

Od połowy lat trzydziestych XX wieku bardzo wyraźnie zaznaczało się w Polsce zjawisko nietolerancji, której aparat państwowy nie chciał lub nie potrafił się przeciwstawić. Policja często obojętnie przyglądała się demolowaniu sklepów żydowskich na Powiślu czy atakowaniu starozakonnych przez chuliganów w Ogrodzie Saskim w Warszawie<sup>147</sup>. Do podobnych przejawów nietolerancji narodowościowej i religijnej dochodziło także na Kresach Wschodnich, gdzie Ukraińcy manifestowali wzrost aktywności narodowej, między innymi na płaszczyźnie religijnej, organizując uroczystości w obrządku unickim lub prawosławnym. Niszczono umieszczone w klasach godła państwowe, zdrapywano orzełki i napisy ze skrzynek pocztowych, manifestacyjnie odprawiano msze żałobne w święta państwowe. Zdarzały się przypadki szykanowania rodziców posyłających dzieci do polskiej szkoły czy represjonowania dzieci ukraińskich posługujących się językiem polskim<sup>148</sup>. Pragnąc osłabić element ukraiński, władze polskie rozbudzały i popierały tendencje do odrębności narodowej grup Łemków, Bojków i Hucułów, zamieszkujących Karpaty Wschodnie, okolice źródeł Stryja, Sanu i Dniestru<sup>149</sup>.

Mniejszości narodowe w ogromnym stopniu wpływały na kształt i charakter państwa polskiego. Z jednej strony pozytywnie, bowiem przyczyniły się do zróżnicowania kulturowego, z drugiej jednak prowokowały liczne napięcia i konflikty. Nierozstrzygnięte pozostaje pytanie, w jaki sposób ukształtowałyby się historia państwa polskiego, gdyby na przeszkodzie nie stanął wybuch II wojny światowej, tym bardziej, że antagonizmy narodowościowe przejmowane były w procesach socjalizacyjno-wychowawczych przez kolejne pokolenia.

Człowiekiem adekwatnie i bezstronnie postrzegającym ówczesną rzeczywistość był Aleksander Lewin. Na uwagę zasługują jego wspomnienia ze szkoły gimnazjalnej, przypadające na lata trzydzieste XX wieku. Opisywał obserwowany wówczas niedostatek młodzieży oraz życie na pograniczu głodu. Podkreślał, że służba domowa, zwłaszcza służące, była

<sup>146</sup> H. Zieliński, *Historia Polski 1914–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 282–284.

<sup>147</sup> M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 157.

<sup>148</sup> K. Sanojca, *Katecheci-księża grekokatolicy wobec państwa polskiego w latach 1918–1939*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”...*, s. 256–257.

<sup>149</sup> M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 158.

zdana na łaskę lub niełaskę pań i panów domu. Wielu robotników i ich dzieci żyło bez jakiegokolwiek perspektywy na przyszłość. Warto odwołać się też do Maksymiliana Apolinarego Hartglasa, posła do Sejmu w latach 1919–1930, który wspominał, że znajdował się na granicy światów żydowskiego i polskiego. Jako Żyd pamiętał o niesprawiedliwości, których jego naród doświadczył w Polsce, jako asymilowany w polskości podzielał uprzedzenia wobec Żydów<sup>150</sup>.

Zauważalne były w kontekście tych trudnych warunków ekonomicznych nakładające się antagonizmy narodowościowe: przejawy antysemityzmu i pogardliwego traktowania ludności białoruskiej<sup>151</sup>. Stawały się one podstawą do jednoczenia i tworzenia się grup walczących o poprawę warunków życiowych bądź też o zachowanie posiadanych przywilejów.

## 2.5. Konflikty polityczne II Rzeczypospolitej

W połowie lat trzydziestych XX wieku w dorosłe życie wkraczało pierwsze pokolenie Polaków, którzy dorastali i wychowywali się w wolnej Polsce. Nie walczyli o niepodległość, mieli własne wizje przyszłości i zwykle dość krytyczny stosunek do polityki starych rządzących elit. Pozyskać tych młodych starały się wszystkie ugrupowania polityczne, tworząc młodzieżowe „przybudówki”. Jednocześnie dziedzictwo zaborów ujawniało swoje nieoczekiwane oblicze — ponieważ przez ponad wiek patriotyzm nakazywał walczyć z władzą, a nie umacniać praworządność, społeczeństwo polskie nie miało poczucia odpowiedzialności za państwo. Obywatele i elity polityczne, przyzwyczajeni do zachowań opozycyjnych, nie od razu umieli zmienić swoje nastawienie. Wśród przywódców polskiego życia politycznego istniała świadomość braku w społeczeństwie instynktu państwowego, wiedzieli, że w podejmowaniu różnorodnych działań żadne stronnictwa i partie nie brały pod uwagę interesu państwa. Wyrażano się więc z powątpiewaniem o kulturze politycznej społeczeństwa, które takich ludzi wybierało do kierowania ojczyzną<sup>152</sup>. Po odzyskaniu niepodległości głównym organizatorem życia narodowego stało się państwo, więc zmniejszyło się znaczenie innych instytucji, np. Kościoła katolickiego, choć jego prestiż został wzmocniony konstytucją marcową, w której katolicyzm otrzymał „naczelne stanowisko wśród równouprawnionych wyznań”<sup>153</sup>.

<sup>150</sup> J. Holzer, *Żydowskie dążenia polityczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Znak” 1983, nr 339–340, s. 366.

<sup>151</sup> A. Lewin, *Zakłamywanie–odkłamywanie*, „Myśl Socjaldemokratyczna” 2003, nr 1, s. 94.

<sup>152</sup> J. Benyskiewicz, dz. cyt., s. 96–98.

<sup>153</sup> T. Nałęcz, dz. cyt., s. 550–551.

Polska w okresie międzywojennym była areną zaciętych sporów stronnictw politycznych, choć zmieniły się najważniejsze okoliczności ich funkcjonowania, bowiem istniało państwo polskie. Obóz belwederski z Piłsudskim na czele borykać się musiał z potężnymi przeciwnikami — Polskę parlamentarną (1922–1926) atakowali wszyscy: od komunistów i socjalistów przez endeków po chłopów Witosa<sup>154</sup>. Piłsudski własną wizję przyszłej Polski realizował konsekwentnie, z rozmysłem, taktem, w jego działaniach politycznych widoczna była chęć i umiejętność zawierania kompromisów w imię racji stanu. Marszałek domagał się podobnych cech od przywódców partii, które współdecydowały o kształcie ustrojowym państwa. Tymczasem obserwował przebieg kampanii wyborczej do Sejmu, debat nad uchwaleniem Konstytucji i szokujące dla wszystkich zabójstwo Gabriela Narutowicza — pierwszego prezydenta odrodzonego kraju<sup>155</sup>. To wydarzenie przekonało Piłsudskiego, że Polakom brakuje zupełnie zmysłu państwowego. Obóz piłsudczykowski w latach 1926–1939 zarzucał polskiemu społeczeństwu: dominację emocji i nastrojów nad rozumem i argumentami, brak wyraźnego i stabilnego ładu moralnego, opartego na imponderabiliach, bierność połączoną z brakiem wiary we własne siły i możliwości, niską kulturę państwową<sup>156</sup>. Życie polityczne w tym okresie upływało w atmosferze zakłamania, nadużyć i bezkarności<sup>157</sup>. Dlatego też zdecydowano się na utworzenie państwa silnego, zdolnego wykształcić świadomy naród polski<sup>158</sup>. Decyzja o przewrocie nie była prosta, lecz należało działać wobec ujawnienia się w państwie wszystkich negatywnych cech, jakie charakteryzowały naród polski w poprzednich formacjach historycznych. Przewrót majowy miał być swoistym środkiem wychowawczym, miał zapobiec zagrożeniom, jakie dla niepodległości Rzeczypospolitej stanowiło według piłsudczyków niesamodzielne i skłócone

<sup>154</sup> S. Mackiewicz, dz. cyt., s. 107–114; J. Żaryn, dz. cyt., s. 19–20; M. Kornat, dz. cyt., s. 67; O. Terlecki, dz. cyt., s. 169–181.

<sup>155</sup> J. L. Englert, G. Nowik, *Marszałek Józef Piłsudski. Komendant–Naczelnik Państwa–Pierwszy Marszałek Polski*, Fundacja Rodziny Józefa Piłsudskiego i Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 2007, s. 15; O. Terlecki, dz. cyt., s. 165–166.

<sup>156</sup> P. Maj, W. Paruch, *W obronie majestatu Rzeczypospolitej: piłsudczykowska interpretacja przewrotu majowego (1926–1939)*, w: *Zamach stanu Józefa Piłsudskiego i jego konsekwencje w interpretacjach polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. Z. Karpus, G. Radomski, W. Wojdyło, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 81; O. Terlecki, dz. cyt., s. 201–219.

<sup>157</sup> J. Woyszwillo, dz. cyt., s. 162. Por. M. Sobolewski, K. Grzybowski, *O rządach parlamentarnych w Polsce w latach 1919–1926*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1970, t. 22, nr 1, s. 227–236.

<sup>158</sup> P. Maj, W. Paruch, dz. cyt., s. 82; J. Benyskiewicz, dz. cyt., s. 96–98.

społeczeństwo polskie<sup>159</sup>. Okazało się jednak, że sanacja nie potrafiła ani moralnie uzdrowić narodu, ani rozwiązać zasadniczych gospodarczych, politycznych i społecznych problemów Drugiej Rzeczypospolitej<sup>160</sup>.

Przewrót majowy był dla społeczeństwa wstrząsem politycznym, moralnym i psychicznym, ciosem zadany młodej polskiej demokracji i parlamentarizmowi<sup>161</sup>. Dla mniejszości oznaczało to rozwój koncepcji konsolidacji państwowej, której zarysy były stworzone w latach 1918–1926. Koncepcja ta wiązała się ściśle z krytyką wszelkich przejawów nacjonalizmu tych mniejszości, w których widziano czynnik dezintegrujący i osłabiający państwo<sup>162</sup>. Nowy system sprawowania władzy, „sanacja”, dla jednych oznaczał wysokie urzędy, państwowe gaże, placówki dyplomatyczne, dla innych — Brześć, Berezę Kartuską, życie w poniżeniu i nędzy. Najpełniej doświadczyły tego partie polityczne ruchu ludowego, a nędzy i ograniczenia praw obywatelskich — mieszkańcy wsi<sup>163</sup>. Przewrót majowy podzielił społeczeństwo, wojsko, partie polityczne, a nawet rodziny. W stosunkach społeczno-kulturalnych zahamował postępującą od roku 1918 demokratyzację życia publicznego, pozbawił wielu ludzi praw i swobód obywatelskich<sup>164</sup>.

Przewrót majowy oddał rządy w ręce Józefa Piłsudskiego i obozu sanacji, który w latach 1926–1930 nie posiadał przewagi w Sejmie, starał się więc współpracować z różnymi grupami politycznymi i zachowywać pozory legalizmu. Piłsudski wierzył w swój autorytet osobisty, był przekonany, że może skupić wokół siebie społeczeństwo i ugasić spory. Pragnął, aby jego rządy były akceptowane i odbywały się w majestacie prawa. W rozmowach prywatnych nie ukrywał swego sceptycyzmu co do poziomu kultury politycznej Polaków. Przystąpił do zmian prawnych, mających na celu wzmocnienie władzy wykonawczej. Nowela sierpniowa z 2 sierpnia 1926 roku miała ograniczyć zwalczaną przez niego sejmokrację i uniezależnić rząd od parlamentu. W praktyce najważniejsze decyzje podejmowane były nie na zebraniach Rady Ministrów, lecz podczas nieformalnych spotkań w belwederskim gabinecie Marszałka. Władza autorytarna Piłsudskiego opierała się na oddanych mu kadrach, eliminowała przeciwników, przeprowadzając czystki w wojsku i w administracji. Jednocześnie rząd nie

<sup>159</sup> P. Maj, W. Paruch, dz. cyt., s. 82–83.

<sup>160</sup> N. Michta, Z. Cieślowski, Z. B. Kumoś, dz. cyt., s. 31.

<sup>161</sup> J. Gmitruk, *Herman Lieberman. Stanisław Mikołajczyk. Zmagania z totalitaryzmem*, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa 2001, s. 5.

<sup>162</sup> W. Paruch, *Koncepcja konsolidacji państwowej. Mniejszości narodowe w myśli politycznej obozu piłsudczykowskiego w latach 1926–1935*, w: *Mniejszości narodowe...*, s. 146–148.

<sup>163</sup> J. Gmitruk, dz. cyt., s. 9; W. T. Kulesza, dz. cyt., s. 12–33.

<sup>164</sup> J. Gmitruk, dz. cyt., s. 11.

przywiązywał większej wagi do problemów mniejszości narodowych, ich potrzeb ekonomicznych i kulturalnych. Kłopoty narodowościowe cedowano na barki władz lokalnych, które zazwyczaj skupiały się na rozbijaniu organizacyjnym mniejszości i odrywaniu od niej żywiołów skłonnych iść na współpracę z rządem<sup>165</sup>. Na Kresach umacniały się organizacje rewolucyjne i nacjonalistyczne.

Walka z rządem nie była łatwa z powodu wzmocnienia aparatu państwowego i osłabienia partii opozycyjnych. Jednocześnie władze zanotowały sukcesy na polu gospodarczym, społecznym i ustawodawczym. W latach 1926–1928 szybciej rozwijały się w Polsce inwestycje przemysłowe, trwał ożywiony ruch budowlany w miastach, wzrastało zatrudnienie<sup>166</sup>. Ożywienie gospodarcze przyczyniało się do zmniejszenia bezrobocia. Silne rządy zachęcały zagraniczny kapitał do inwestowania. Reforma rolna roku 1925 i korzystne ceny ziemi spowodowały, że gwałtownie wzrosła parcelacja. Miała ona charakter kapitalistyczny, wzmacniała duże i średnie gospodarstwa. Bezrolny i małorolny chłop nie miał pieniędzy na kupno ziemi. Z przeludnionej wsi trudno było przenieść się do miasta, przemysł nie mógł wchłonąć tak wielkiej liczby ludzi. Ratunku szukano zatem w emigracji<sup>167</sup>. W latach 1926–1928 z Polski wyjechało pół miliona chłopów, aby szukać środków do życia w zachodnich Niemczech, Francji, Ameryce<sup>168</sup>. Powróciła tym samym wielka fala emigracji z początków stulecia, stając się motywem i przedmiotem wielkiego dzieła Thomasa i Znanieckiego.

Po przewrocie majowym Piłsudski miał świadomość, że samo umocnienie władzy może nie wystarczyć, by wygrać wybory w roku 1928, stworzył więc odrębną formację w postaci Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem, który miał zapewnić poparcie ekipie rządzącej w kampanii wyborczej<sup>169</sup>. Mimo to sanacja nie uzyskała spodziewanych wyników, wybory okazały się sukcesem lewicy<sup>170</sup>. Rząd, który nie ma większości

<sup>165</sup> M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 98–107; N. Michta, Z. Cieślowski, Z. B. Kumoś, dz. cyt.; M. Wołos, *O Piłsudskim, Dmowskim i Zamachu majowym*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013, s. 165–174; W. T. Kulesza, dz. cyt., s. 13, 74.

<sup>166</sup> Zob. A. Wojtas, *Wpływ przewrotu majowego i polityki obozu sanacyjnego na kształt polskiej sceny politycznej*, w: *Zamach stanu Józefa Piłsudskiego i jego konsekwencje w interpretacjach polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. Z. Karpus, G. Radomski, W. Wojdyła, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 12.

<sup>167</sup> Z. Jagiełło, dz. cyt., s. 86.

<sup>168</sup> Z. Landau, J. Tomaszewski, *Gospodarka Drugiej Rzeczypospolitej*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1991; M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 110–111.

<sup>169</sup> A. Wojtas, dz. cyt., s. 12; S. Mackiewicz, dz. cyt., s. 184–188; W. T. Kulesza, dz. cyt., s. 16.

<sup>170</sup> M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 112–113.



parlamentarnej, powinien podać się do dymisji, tak się jednak nie stało. W nocy z 9 na 10 września 1930 roku aresztowano przedstawicieli opozycji i przewieziono ich do twierdzy w Brześciu nad Bugiem, gdzie zostali poddani brutalnym szykanom, biciu i torturom<sup>171</sup>. Sanacja wygrała wybory w listopadzie 1930 roku, co pozwoliło jej rządzić, choć bez tzw. kwalifikowanej większości umożliwiającej zmianę konstytucji.

Władza stanęła w obliczu złożonych problemów gospodarczych i społecznych. Pogłębiał się kryzys gospodarczy, spadała produkcja, rosło bezrobocie<sup>172</sup>. Na wsi w rejonach bardziej przeludnionych pojawiło się nawet widmo głodu. Kryzys dotknął wszystkie warstwy społeczne, szczególnie tragicznie wyglądała sytuacja na wsi. Taniejąca żywność i rosące ceny towarów przemysłowych doprowadzały do pauperyzacji chłopów. Jednocześnie władze, pilnując dyscypliny finansów publicznych, to na najuboższych przerzucały koszty kryzysu<sup>173</sup>. Niepokoje na tle ekonomicznym i społecznym nakładały się więc na walkę polityczną<sup>174</sup>, a rząd dopiero w październiku 1932 roku przyjął program mający zapewnić wzrost opłacalności gospodarki rolnej, obniżkę cen artykułów, wzrost zatrudnienia bezrobotnych i aktywizację eksportu. Ograniczona działalność interwencyjna w sferze gospodarki szła w parze z coraz większym rygoryzmem władz. Sanacja praktykowała obchodzenie demokratycznych procedur przez posługiwanie się pełnomocnictwami Prezydenta do wydawania dekretów z mocą ustawy<sup>175</sup>. Poważnym atakiem na demokrację była ustawa z 23 sierpnia 1932 roku, zawieszająca niezawisłość sędziów i uprawniająca ministra sprawiedliwości do usuwania prezesów i wiceprezesów sądów<sup>176</sup>. Dla robotników niekorzystna była ustawa z marca 1933 roku, wydłużająca tydzień pracy z 46 do 48 godzin, a jednocześnie o połowę zmniejszająca stawki wynagrodzenia za pracę w godzinach nadliczbowych.

Wieloletni kryzys gospodarczy, pauperyzacja społeczeństwa, brak wiary w możliwość rozwiązania przez rządy sanacyjne istotnych problemów ekonomicznych i socjalnych znajdowały wyraz w rosnącym oporze społecznym. Największa w całym dwudziestolecu fala strajkowa prze-

<sup>171</sup> A. Wojtas, dz. cyt., s. 14; J. Woyszwillo, dz. cyt., s. 178; W. T. Kulesza, dz. cyt., s. 21.

<sup>172</sup> J. Żarnowski, *Epoka dwóch wojen*, s. 600.

<sup>173</sup> A. Wojtas, dz. cyt., s. 15.

<sup>174</sup> M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 120.

<sup>175</sup> M. Wołos, dz. cyt.; M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 122.

<sup>176</sup> M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 123. Zob. też *Zamach stanu Józefa Piłsudskiego i jego konsekwencje...*

toczyła się przez kraj w latach 1936–1937<sup>177</sup>. Krwawo tłumione manifestacje na ulicach wielu miast wywoływały powszechny sprzeciw wobec polityki rządu. Burzyła się wieś, radykalizowała inteligencja, pojawiały się tendencje do tworzenia jednolitego, antysanacyjnego frontu wszelkich sił postępowych. Lewicowe pisma, jak „Po prostu”, „Karta” w Wilnie, „Sygnały” we Lwowie, „Czarno na białym”, „Oblicze Dnia”, „Dziennik Popularny”<sup>178</sup>, krytykowały antydemokratyczne i faszystowskie rządy w kraju. Antysanacyjną działalność prowadził nawet Związek Nauczycielstwa Polskiego, a szczególnie radykalne były wszelkie ugrupowania młodzieżowe<sup>179</sup>. Na tę trudną sytuację wewnętrzną nakładał się wyraźny wzrost zagrożenie ze strony Niemiec, przy bierności Anglii i Francji.

## 2.6. Problemy edukacji w pierwszych dekadach ubiegłego stulecia a osiągnięcia teorii i praktyki społeczno-pedagogicznej

Po upadku powstania styczniowego, wskutek zmian sytuacji polityczno-prawnej w poszczególnych państwach zaborczych, pogłębiły się różnice międzyzaborowe. W Królestwie przyśpieszono proces rusyfikacji, a w Prusach germanizacji, w roku 1872 rozpoczęto walkę z Kościołem katolickim (Kulturkampf), która stała się wstępem do intensywnego zniemczania zaboru pruskiego. W Galicji powstanie w roku 1867 dualistycznej monarchii austro-węgierskiej przyniosło Polakom autonomię<sup>180</sup>. Utworzenie w roku 1873 Sojuszu Trzech Cesarzy (Aleksandra II, Franciszka Józefa I i Wilhelma I) uświadomiło Polakom konieczność przystosowania się do tych zróżnicowanych warunków<sup>181</sup>, co wyraźnie odzwierciedliło się w problemach edukacyjnych.

Polska kultura pomimo rozbiorów pozostała jednolitym tworem, choć na różnych terenach uczestnictwo w niej było niejednakowe. Analfabetyzm zlikwidowano jedynie w zaborze pruskim i chociaż szkoła była tam niemiecka i służyła germanizacji, to powszechna umiejętność czytania i pisania torowała drogę także polskiej książce oraz prasie. Brak wyż-

<sup>177</sup> A. Wojtas, dz. cyt., s. 15; M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 150.

<sup>178</sup> M. Eckert, *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, s. 153–154.

<sup>179</sup> Tamże, s. 154.

<sup>180</sup> R. Dutkova, *Polityka szkolna w Galicji*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, *Nauka i oświata*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995, s. 137.

<sup>181</sup> J. Starnawski, *Towarzystwa naukowe w zakresie humanistyki na terenie Galicji. Powstanie, rozwój i znaczenie*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, s. 52; J. Hellwig, *Z dziejów reform oświatowych w Polsce*, w: *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Skierniewice 2001, s. 13; *Pod zaborami 1795–1914*, s. 182.

szej uczelni sprawił, że z zaboru pruskiego na studia w głębi Niemiec wyjeżdżała tylko najbogatsza młodzież. Dążenia do awansu społecznego i wzrost liczby polskiej inteligencji nasiliły się dopiero na przełomie XIX i XX wieku, szczególnie na Górnym Śląsku.

Słaby rozwój szkolnictwa wynikał nie tylko z barier politycznych, ale także społecznych i ekonomicznych. W Galicji konserwatyści celowo przetrzymali koszt utrzymania szkół na barki chłopów, by spowolnić ich awans społeczny. Niski poziom szkół ludowych uniemożliwiał kontynuację nauki w szkołach średnich, pozostawiając jako jedyną szansę szkoły zawodowe. Na wysokim poziomie stały miejskie gimnazja z dominacją języków klasycznych, których absolwenci studiowali na spolszczonych w roku 1872 uniwersytetach w Krakowie i Lwowie oraz w Wyższej Szkole Rolniczej w Dublanach<sup>182</sup>, a od roku 1877 na Politechnice Lwowskiej<sup>183</sup>. Szkołami średnimi w Galicji były ośmioklasowe gimnazja i szkoły realne. Wyższe szkoły w Galicji, jak wspomniano, zostały spolszczone w latach siedemdziesiątych XIX wieku, a pod koniec XIX wieku osiągnęły wysoki poziom naukowy<sup>184</sup>. Autonomia Galicji spowodowała rozkwit tendencji do tworzenia instytucji i towarzystw naukowych<sup>185</sup> skupiających intelektualistów ze wszystkich ziem polskich. W Krakowie od roku 1873 działała Akademia Umiejętności, instytucja podejmująca badania naukowe i reprezentująca naukę polską za granicą<sup>186</sup>.

W okresie zaborów walka o polską szkołę była dla intelektualistów najważniejsza, widzieli oni w niej szansę na utrzymanie rodzimej kultury. Ruch oświatowy właśnie w Galicji rozwijał się najintensywniej, ponieważ tutaj występowały najbardziej korzystne warunki dla krzewienia kultury polskiej. Autonomia Galicji pozwalała na polonizację życia politycznego i sprzyjała rozwojowi kultury narodowej<sup>187</sup>. Szkolnictwem ludowym, zawodowym i seminariami kształcącymi nauczycieli kierowała utworzona w roku 1866 na zlecenie autonomicznego sejmiku krakowskiego Rada Szkolna Krajowa<sup>188</sup>. Ważnym jej osiągnięciem było zatwierdzenie

<sup>182</sup> S. Możdżeń, *Historia wychowania 1795–1918*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000, s. 288; *Pod zaborami 1795–1914*, s. 169.

<sup>183</sup> I. Ihnatowicz, dz. cyt., s. 479–483; *Pod zaborami 1795–1914*, s. 184.

<sup>184</sup> *Pod zaborami 1795–1914*, s. 169. Por. S. Możdżeń, *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1989.

<sup>185</sup> J. Dybiec, *Życie naukowe w Galicji doby autonomicznej*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, s. 35, 37.

<sup>186</sup> J. Starnawski, dz. cyt., s. 56; Por. *Pod zaborami 1795–1914*, s. 172.

<sup>187</sup> *Pod zaborami 1795–1914*, s. 168; P. Wandycz, dz. cyt., s. 301–320, 365.

<sup>188</sup> K. Szymd, *Polityka oświatowa Sejmu Krajowego i Rady Szkolnej Krajowej w Galicji (1866–1918)*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 20, *Historia wychowania. Misje i edukacja*,

ustawy o narodowym języku nauczania w szkołach ludowych i średnich. Sejm Galicyjski uchwalił w roku 1873 Ustawę o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół ludowych i posyłaniu do nich dzieci, na mocy której powołano sieć szkół ludowych w każdej gminie. Nauka dzieci była bezpłatna i trwała od 6 do 12 roku życia, co ważne — szkoła ludowa była jednolita, o tym samym programie nauczania zarówno na wsi, jak i w mieście. Działalność Rady Szkolnej Krajowej miała ogromne znaczenie dla rozwoju kultury polskiej pod zaborem austriackim, gdyż kierowała ona kształceniem nauczycieli szkół ludowych, zatwierdzała programy nauczania i kształcenia, powołując seminaria nauczycielskie przygotowujące nauczycieli szkolnictwa elementarnego Polski niepodległej po roku 1918. Mimo trudności ekonomicznych to w Galicji wysuwano śmiało postulaty pedagogiczne, tworzone nowe organizacje walczące o oświatę: Towarzystwo Przyjaciół Oświaty, powstałe we Lwowie w roku 1890, Towarzystwo Szkoły Ludowej założone w roku 1892 w Krakowie, tamże w roku 1898 powstał nawet Uniwersytet Ludowy im. Adama Mickiewicza, mający na celu szerzenie oświaty przez wykłady publiczne, odczyty, wydawnictwa popularne<sup>189</sup>. Na uznanie zasługiwało Towarzystwo Kursów Wakacyjnych, organizujące prowadzone w języku polskim kursy dokształcania pracowników nauki. Wszystkie te inicjatywy były dużą szansą dla kultury narodu silnie rusyfikowanego i germanizowanego w pozostałych zaborach.

Działania oświatowe w zaborze pruskim zdominowała polityka *Kulturkampf*. Niemiecka szkoła miała wychować przede wszystkim lojalnych poddanych, dlatego też od roku 1873 w szkołach ludowych średniego i wyższego szczebla obowiązywał język niemiecki (od 1876 r. także w administracji i sądownictwie). Władze pruskie przywiązywały dużą wagę do nauczania elementarnego jako najważniejszego narzędzia w wychowaniu lojalnych obywateli<sup>190</sup>. W roku 1887 język polski prawie całkowicie usunięto z programów nauczania, a jednocześnie zaostrzono kary za nierealizowanie obowiązku szkolnego i pozbawiono samorządy wpływu na dobór nauczycieli. Obok szkół ludowych, przeznaczonych zwłaszcza dla dzieci z uboższych warstw robotniczych i chłopskich, istniały 9-letnie ogólnokształcące szkoły średnie (gimnazja) i 6-letnie niepełne szkoły śred-

red. K. Szmyd, J. Dybiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 42.

<sup>189</sup> *Pod zaborami 1795–1914*, s. 169.

<sup>190</sup> P. Wandycz, dz. cyt., s. 321, 328–331, 378. Zob. Ł. Borodziej, *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie Kulturkampf*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972; S. Gawlik, *Mysł pedagogiczna na ziemiach polskich pod zaborem pruskim*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce: tradycje współczesność, przyszłość (materiały z konferencji)*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.

nie, w których naukę pobierały dzieci bogatego mieszczaństwa i ziemiaństwa. Koniec XIX i początek XX wieku to okres gwałtownego wypierania języka polskiego ze szkół średnich<sup>191</sup>. Urzędnicy i nauczyciele za skuteczne propagowanie niemczyzny otrzymywali specjalny „dodatek kresowy”, a kiedy zdecydowano się zlikwidować nawet naukę religii po polsku, doprowadziło to do słynnego strajku we Wrześni w roku 1901<sup>192</sup>. W roku 1906 strajki szkolne objęły w prawie całym zaborze pruskim blisko 80 tysięcy dzieci. Nauczycielami w pruskiej szkole byli wyłącznie Niemcy, jeśli zatrudniano Polaków, to tylko w miejscowościach o przewadze ludności niemieckiej, gdzie nie mieli oni możliwości oddziaływania w duchu polskim na środowisko. Po przejęciu administracji szkolnej przez Naczelną Radę Ludową w Poznańskim<sup>193</sup> okazało się, że niewielu nauczycieli szkół średnich może prowadzić lekcje w języku polskim. Pierwsze poczynania w celu repolonizacji szkół średnich podjęto już w roku 1918, jednak dopiero pod wpływem powstania wielkopolskiego Naczelna Rada Ludowa zaczęła wprowadzać je w życie. Rozporządzeniem prezesa Prowincji Poznańskiej Wojciecha Trąmpczyńskiego z roku 1919 anulowano wszystkie zarządzenia władz pruskich, wykluczające język polski ze szkolnictwa. Dodatkowym czynnikiem ułatwiającym napływ polskich nauczycieli do Wielkopolski były korzystniejsze niż chociażby w Galicji warunki finansowe<sup>194</sup>. Dążenia repolonizacyjne przybrały na sile po podpisaniu traktatu wersalskiego. W roku 1919 powołano Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, włączony w styczniu 1920 r. do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które powołało

<sup>191</sup> L. Burzyńska-Wentland, „Ojczyzna, nauka, cnota” etosem wychowawczym młodzieży polskiej z Prus Zachodnich w XIX i na początku XX wieku, w: *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 1, red. E. Kryńska, Trans Humana, Białystok 2006, s. 164.

<sup>192</sup> A. Młynarczyk-Tomczyk, *Strajki szkolne na ziemiach polskich na początku XX wieku w historiografii i edukacji historycznej PRL*, w: *Strajki w Polsce w XX wieku*, s. 63; D. Apanel, *Patriotyczna postawa Dzieci Wrzesińskich jako swoisty etos wychowania w dziejach narodu polskiego*, w: *Ideale wychowania i wzory osobowe...*, s. 133–142; M. Nawrot, *Wartości i tradycje narodowe w nauczaniu domowym w Wielkopolsce w drugiej połowie XIX i początkach XX wieku w świetle ówczesnej prasy*, w: *Ideale wychowania i wzory osobowe...*, s. 162. Por. J. Kulczycki, *Strajki szkolne w zaborze pruskim 1901–1907, walka o dwujęzyczną oświatę*, posłowiem opatrzył W. Molik, z ang. tł. D. Zasada, Urząd Wojewódzki w Poznaniu. Wydział Kultury i Sztuki, Poznań 1993; K. Bartnicka, *Państwo i edukacja w polskich reformach szkolnych XVIII–XX wieku*, w: *Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 35.

<sup>193</sup> P. Wandycz, dz. cyt., s. 507.

<sup>194</sup> A. Araszkiewicz, *Szkola średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN, Wrocław 1972, s. 53.

okręgi szkolne poznański i pomorski, a po przejściu w roku 1922 Śląska rozpoczęto i tam przebudowę oraz repolonizację szkolnictwa.

Bardzo trudna była sytuacja oświaty na ziemiach zaboru rosyjskiego, gdzie działania wojenne dokonały najwięcej zniszczeń w sferze materialnej, a obowiązek szkolny nie był nigdy wprowadzony<sup>195</sup>. Rusyfikacja na ziemiach Królestwa Polskiego była prowadzona konsekwentnie, władze carskie rozpoczęły ją od najmłodszego pokolenia Polaków. Carska szkoła nastawiona była wrogo wobec przejawów chęci samodzielnego myślenia swych podopiecznych, nie pozwalano w niej na swobodny rozwój jednostki<sup>196</sup>. Szkoła elementarna i średnia miały wychowywać obywateli i wiernych poddanych władzy rosyjskiej. Kierownictwo szkół i działalność dydaktyczna na ziemiach polskich po upadku powstania styczniowego pozostawały w rękach nauczycieli narodowości rosyjskiej<sup>197</sup>.

Odsetek dzieci w wieku obowiązku szkolnego, pobierających naukę w szkołach elementarnych w roku 1917/1918, nie przekraczał w Królestwie Polskim 39%<sup>198</sup>. Brakowało jednolitych przepisów dotyczących czasu i programu nauczania, różniła się sieć szkolna i system organizacyjny szkolnictwa elementarnego oraz średniego w poszczególnych częściach kraju.

Działania w tym kierunku podjął Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zakres ich określił dekret Rady Regencyjnej z 7 grudnia 1917 r. O tymczasowej organizacji władz szkolnych w Królestwie Polskim<sup>199</sup>. Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w październiku i listopadzie 1917 roku przejął od okupacyjnych władz niemieckich i austriackich oświatę oraz szkolnictwo<sup>200</sup> w bardzo złym stanie, na który składały się: nieregularna sieć szkół, fatalne warunki higieniczne, braki w wyposażeniu w pomoce naukowe. Złe warunki mieszkaniowe nauczycieli sprawiły, że choroby dziesiątkowały nie tylko dzieci i młodzież szkolną, ale także kadry pedagogiczne. Ich brak potęgo-

<sup>195</sup> P. Wandycz, dz. cyt., s. 378.

<sup>196</sup> K. Frączak, *Józef Piłsudski–bojownik o wyzwolenie Ojczyzny–romantyk nowego pokolenia*, w: *Ideale wychowania i wzory osobowe...*, s. 236–237.

<sup>197</sup> J. Związek, *Przeciwko rusyfikacji polskich uczniów w progimnazjum częstochowskim (1880–1894)*, „Częstochowskie Studia Teologiczne” 2004, t. 31, s. 293. Por. J. Kozłowski, *Realizacja reformy administracyjnej w Królestwie Polskim w latach 1867–1875*, „Przegląd Historyczny” 1998, t. 89, z. 2, s. 233.

<sup>198</sup> J. Szablicka-Żak, *Szkolnictwo i oświata w pracach Sejmu Ustawodawczego II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1997, s. 17.

<sup>199</sup> Tamże.

<sup>200</sup> K. Konarski, *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915–1918*, skł. gł. Książnica Polska w Warszawie, Kraków 1923.

wany był przez ewakuację nauczycieli pochodzenia rosyjskiego w pierwszych latach wojny, co zakłóciło funkcjonowanie szkół<sup>201</sup>.

W zaborze austriackim obowiązek szkolny wprowadzały już ustawy z lat 1871 i 1895, ale nie był on rygorystycznie przestrzegany<sup>202</sup>. Za to szkolnictwo średnie, w ogromnej większości polskie, było bardzo rozbudowane: istniały 8-letnie gimnazja klasyczne i realne oraz 7-letnie szkoły realne<sup>203</sup>. Po upadku Austro-Węgier w październiku 1918 roku powstała Polska Komisja Likwidacyjna, która przejęła prace nad przygotowaniem zjednoczenia ziem byłego zaboru austriackiego z Królestwem Polskim<sup>204</sup>. Od roku 1918 rozpoczął się proces ujednoczenia szkolnictwa z krajowym, w roku 1921 Krajowa Rada Szkolna została zniesiona, a jej funkcję przejął utworzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Lwowski Okręg Szkolny<sup>205</sup>. Problemem stało się jednak szkolnictwo w języku mniejszości narodowych. Choć przepisy konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r. oraz konstytucji z 23 kwietnia 1935 r. gwarantowały takie uprawnienia mniejszościom<sup>206</sup>, polskie władze oświatowe dążyły raczej do jak najszybszej ich polonizacji i na własną rękę wprowadziły różne restrykcje oraz utrudnienia ograniczające ich prawa. Kurator szkolny lwowski zarządzeniem z 29 października 1923 zniósł nazwę „szkoła ukraińska”, nadając jej zniechęcającą nazwę „szkoła ruska”, a okólnikiem z dnia 13 września 1923 r. oraz z dnia 30 października 1923 r. zalecił, aby językiem urzędowym we wszystkich szkołach ukraińskich był wyłącznie język polski. Tak zwana ustawa Grabskiego z dnia 31 lipca 1924 r. określała wprawdzie, że na terenach zamieszkałych przez Ukraińców, Białorusinów i Litwinów głównym typem szkoły państwowej miała być szkoła dwujęzyczna<sup>207</sup>, ale polityka władz oscylowała między koncepcją inkorporacyjną i federacyjną<sup>208</sup>. Zezwolono na utrzymywanie szkół białoruskich, litewskich i ukraińskich, ale jednocześnie nakazywano

<sup>201</sup> J. Szablicka-Żak, dz. cyt., s. 18.

<sup>202</sup> J. Dybiec, dz. cyt., s. 41. Por. M. Stinia, *Dorobek wielokulturowego środowiska gimnazjalnego Krakowa w okresie autonomii galicyjskiej — nauczanie i nauczyciele religii moźeszowej*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”...*, s. 203.

<sup>203</sup> P. Wandycz, dz. cyt., s. 377.

<sup>204</sup> N. Michta, Z. Cieślowski, Z. B. Kumoś, dz. cyt., s. 51.

<sup>205</sup> J. Szablicka-Żak, dz. cyt., s. 23.

<sup>206</sup> Z. Tracewicz, *Oświata a procesy asymilacyjne wśród mniejszości ukraińskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 46–47; J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 123.

<sup>207</sup> Z. J. Przychodzeń, *Życie oraz działalność społeczna i naukowa profesora Władysława Grabskiego*, w: *Wokół postaci Władysława Grabskiego*, red. Z. J. Przychodzeń, Wydawnictwo SGGW-AR, Wydawnictwo „Pelikan”, Warszawa 1989, s. 11; Z. Tracewicz, dz. cyt., s. 48.

<sup>208</sup> A. Araszkiwicz, dz. cyt., s. 58. Por. S. Mackiewicz, dz. cyt., s. 97–98.

im obowiązkowe uczenie się języka polskiego. Sekcja Oświecenia Publicznego tolerowała lojalnie wobec Polski nastawione szkolnictwo mniejszości narodowych, ale cały swój wysiłek skierowała na rozbudowę szkolnictwa polskiego<sup>209</sup>.

Szkolnictwo wyższe funkcjonowało i rozwijało się na podstawie Ustawy o szkołach akademickich z dnia 13 lipca 1920 r., gwarantującej wolność nauki i nauczania oraz samorządność<sup>210</sup>. Ustawa dzieliła szkoły wyższe na państwowe i prywatne oraz akademickie i zawodowe. W roku 1922 w Polsce zorganizowano 16 szkół wyższych, w tym 13 państwowych i 3 prywatne. Mimo trudnych warunków szkolnictwo wyższe rozwijało się dość szybko, na przełomie 1937/1938 istniały 32 uczelnie wyższe. Wiele kontrowersji, także w środowiskach akademickich, wywołały ustawy O ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. (tzw. ustawa jędrzejewiczowska)<sup>211</sup> i O szkołach akademickich z 15 marca 1933 r.<sup>212</sup> Pierwsza wprowadzała jednolity system szkolny na terenie całego kraju, dzieląc placówki na stopnie. Tylko pełne siedmioklasowe szkoły dawały prawo do dalszej nauki, wprowadzono też dwa stopnie w szkole średniej. Niższy stopień gimnazjalny nie dawał prawa wstępu na wyższe uczelnie, co w konsekwencji utrudniło części młodzieży, głównie wiejskiej, dalsze kształcenie. Druga ustawa ograniczała autonomię szkół wyższych, podporządkowując je ściśle ministrowi. Mógł on reorganizować wydziały, rozwiązywać i tworzyć katedry, przenosić profesorów w stan spoczynku. Ograniczono rolę samorządu akademickiego, wzmocniono pozycję rektora, a także administracji uczelnianej. Ustawa nie zezwalała na tworzenie organizacji politycznych młodzieży na uczelniach, uprawniała natomiast służbę bezpieczeństwa do wkraczania na teren szkoły wyższej. Zlikwidowano 53 katedry uniwersyteckie, na których zasiadali profesoremie zaangażowani w działalność opozycyjną<sup>213</sup>. Kres tym praktykom położyła nowa ustawa z 2 lipca 1937 roku, w jej myśl katedra mogła być zamknięta na wniosek rady wydziałowej, a nie jak dotąd z inicjatywy ministra<sup>214</sup>.

<sup>209</sup> Dekret Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 roku o obowiązku szkolnym, wprowadzający obowiązkowe kształcenie w zakresie szkoły powszechnej dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym. Zob. J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 123; J. Szablicka-Żak, dz. cyt., s. 20. Por. *Historia wychowania, wiek XX*, red. J. Miąso, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 22.

<sup>210</sup> K. Poznański, dz. cyt., s. 26; J. Hellwig, dz. cyt., s. 14.

<sup>211</sup> J. Ogonowski, *Sytuacja prawna Żydów...*, s. 125, 128; O. Terlecki, dz. cyt., s. 238–242.

<sup>212</sup> K. Poznański, dz. cyt., s. 29; J. Hellwig, dz. cyt., s. 14.

<sup>213</sup> Tamże.

<sup>214</sup> Tamże.



W wolnej Polsce skupienie się na problemach edukacyjnych było konieczne ze względu na bardzo niskie wskaźniki skolaryzacji. Z danych spisu powszechnego z roku 1921 wynikało, iż Polska miała wówczas 6,5 mln analfabetów, co stanowiło około 33% mieszkańców kraju powyżej 10 roku życia. Wśród obywateli powyżej 60 roku życia rejestrowano aż 54,2% analfabetów, w grupie mieszkańców Polski w wieku 49–59 lat było ich 42,2%, przy czym wskaźniki te zawyżała ludność zamieszkała na wsi<sup>215</sup>. Przed państwem polskim stało więc kolejne, ważne społecznie wyzwanie. W latach międzywojennych systematycznie wzrastała liczebność grup posiadających wykształcenie szkolne dzięki rozwinięciu obowiązkowego nauczania powszechnego<sup>216</sup>. To upowszechnienie szkolnictwa ogólnego i zawodowego niezbędne było zwłaszcza w miastach w związku z unowocześnianiem się przemysłu.

Polityka oświatowa była zatem jednym z ważnych czynników rozwoju nauk pedagogicznych w okresie międzywojennym<sup>217</sup>. Rozwój szkolnictwa wymagał zwiększenia kadr pedagogicznych<sup>218</sup>, co sprzyjało koncentracji ówczesnych uczonych na problemach edukacji, zarówno nauczania jak i wychowania kolejnych pokoleń, jak również na innych kwestiach pedagogicznych, zwłaszcza mieszczących się w obszarze socjologii wychowania. Zaowocowało to powstaniem teoretycznych zrębów pedeutologii. Twórcą tej koncepcji nauki o nauczycielu, wywodzącej się z polskiej myśli pedagogicznej, choć nawiązującej do dorobku myśli europejskiej, był Józef Mirski<sup>219</sup>. W latach 1918–1939 kształtował się także pierwszy naukowy etap w rozwoju andragogiki<sup>220</sup>, teoretyczne re-

<sup>215</sup> W. Jamrozek, „Bilans edukacyjny” Drugiej Rzeczypospolitej (Wprowadzenie do problemu), w: *Niepodległość i wychowanie. Z doświadczeń II Rzeczypospolitej*, red. W. Jamrozek, M. Pękowska, E. Kula, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2012, s. 41.

<sup>216</sup> Tamże, s. 42–43; J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, s. 358–360.

<sup>217</sup> Zob. W. Jamrozek, *Reformy edukacyjne w II Rzeczypospolitej w opinii działaczy i teoretyków ruchu ludowego*, w: *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Skierniewice 2001, s. 57–66.

<sup>218</sup> J. Żarnowski, *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, 39–40.

<sup>219</sup> B. Żechowska, *Narodziny polskiej pedeutologii i jej linie rozwojowe*, w: *Rozwój pedagogiki w II Rzeczypospolitej (1918–1939). Problemy kontrowersyjne*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1992, s. 22; Ł. i K. Kabzińscy, *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów okresu międzywojennego*, w: *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Impuls, Kraków 2011, s. 41–42.

<sup>220</sup> A. Stopińska-Pajak, *Wychowanie człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji teoretycznych II Rzeczypospolitej*, w: *Rozwój pedagogiki w II Rzeczypospolitej (1918–1939). Problemy kontrowersyjne*, red. W. Bobrowska-Nowak, Uniwersytet Śląski, Katowice 1992,

fleksje i badania zostały podjęte przez różne uniwersyteckie i pozauniwersyteckie środowiska naukowe. Rozwijało się przekonanie, że człowiek powinien się doskonalić na wszystkich etapach życia<sup>221</sup>. Prekursorką tych idei była, między innymi, Helena Radlińska, wskazująca, że wychowanie nie tylko doskonali umysł, ułatwia wartościowanie, ale także wprowadza w istniejący dorobek, uświadamia i rozbudza siły człowieka<sup>222</sup>. Wychowanie jest więc poszukiwaniem dróg rozwoju człowieka, zarówno dziecka, jak i dorosłego. Narastanie nowych oczekiwań społecznych wobec oświaty dorosłych wynikało z wieloletnich zaniedbań, które w wolnej Polsce musiały być nadrabiane i niwelowane. Wychowanie miało koncentrować się na człowieku, na jego licznych i różnorodnych potrzebach, na jego aktywizowaniu i podnoszeniu na wyższy poziom umysłowy<sup>223</sup>. Takie humanistyczne podejście do problemów wychowania reprezentowali w Drugiej Rzeczypospolitej: Artur Górski, Władysław Radwan, Ignacy Solarz, Kazimierz Kornilowicz. Ten ostatni opracował oryginalną koncepcję wychowania jako pomocy w tworzeniu, samodoskonaleniu się jednostki poprzez danie jej sposobności pracy twórczej, choćby w minimalnym zakresie<sup>224</sup>. Koncepcja ta dotyczyła zarówno jednostek uzdolnionych, wybitnych, jak i przeciętnych, każdy powinien być mieć możliwość realizacji potrzeby własnej ekspresji. Zdaniem Kornilowicza potencjalni twórcy mogą znajdować się w każdym środowisku, w każdej grupie społecznej, więc praca wychowawcza powinna dostarczać bodźców rozbudzających zdolności tworzenia. Kluczem do sukcesu było tu zatrudnianie w placówkach pracowników o kreatywnej postawie do życia, których Kornilowicz nazwał „radioaktywnymi”<sup>225</sup>.

s. 34; Taż, *Polska oświata dorosłych w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Kierunki i formy kształcenia*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, s. 239–251; Taż, *Kierunki i problematyka badań andragogicznych w Polsce w latach 1918–1939*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1991, s. 173–181.

<sup>221</sup> Taż, *Wychowanie człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji...*, s. 35.

<sup>222</sup> H. Radlińska, *Wychowanie dorosłych*, w: *Encyklopedia wychowania*, red. S. Lempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, t. 1, *Wychowanie*, Warszawa 1933, s. 816.

<sup>223</sup> A. Stopińska-Pająk, *Wychowanie człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji...*, s. 40.

<sup>224</sup> K. Kornilowicz, *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, w: *Tenże, Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych*, oprac. i wyb. pism O. Czerniawska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 135.

<sup>225</sup> A. Stopińska-Pająk, *Wychowanie człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji...*, s. 43.

Rozwój polskiej pedagogiki przypadł na okres pozytywizmu, a więc epokę nauki i wynalazków<sup>226</sup>. Sytuacja na ziemiach polskich pod koniec XIX i na początku XX wieku niosła wymóg człowieka aktywnego, samodzielnego, gotowego do inicjatywy. Przyniosła ona także falę zainteresowań możliwościami rozwojowymi człowieka i rolą edukacji w tym rozwoju. Rezultaty badań pedologicznych doprowadziły w końcu XIX wieku do formułowania na ziemiach polskich postulatów dotyczących humanitaryzmu wobec dziecka, zaspokajania jego potrzeb i wrodzonych uzdolnień. W wyniku tego teoria pedagogiczna wzbogaciła się o koncepcje w zakresie: organizacji i struktury oświaty (Antoni Bolesław Dobrowolski, Marian Falski, Henryk Rowid), szkoły świeckiej o programie nauczania opartym na podstawach naukowych (Marian Falski, Stefania Sempołowska, Władysław Spasowski), wiązania wychowania człowieka oraz upowszechniania oświaty i kultury z przebudową stosunków społecznych (Władysław Spasowski, Stefania Sempołowska), naukowych podstaw pedagogiki specjalnej (Maria Grzegorzewska), systemu opiekuńczo-wychowawczego (Janusz Korczak), pedagogiki społecznej i teorii oświaty dorosłych (Helena Radlińska), a także socjologii wychowania jako dyscypliny bardzo bliskiej teorii i praktyce pedagogicznej (Florian Znaniecki)<sup>227</sup>. Próbę sformułowania podstaw naukowych wychowania narodowego podjął w Polsce międzywojennej Lucjan Zarzecki, zaś koncepcję wychowania państwowego tworzyli: Sławomir Czerwiński, Adam Skwarczyński, Hanna Pohoška, Kazimierz Sośnicki.

Nowa szkoła miała być szkołą życia, doświadczania, czynu i aktywności. Jako teoria i praktyka dawała takie możliwości szkoła pracy. Praca była kategorią społeczno-ekonomiczną, moralną i rozwijającą osobowość człowieka<sup>228</sup>.

<sup>226</sup> D. Drynda, *Geneza „Nowego Wychowania” w Polsce*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000, s. 31–32.

<sup>227</sup> W. Jamrożek, *„Bilans edukacyjny” Drugiej Rzeczypospolitej (Wprowadzenie do problemu)*, s. 44–47; *Historia wychowania wiek XX*, red. J. Miąso, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 273.

<sup>228</sup> T. Jałmużna, *Pedagogika szkoły pracy w Polsce międzywojennej i jej oddziaływanie na reformy edukacyjne*, w: *Reformy edukacyjne w Polsce...*, s. 116; Tenże, *Polska szkoły pracy w pedagogice międzywojennej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie...*, s. 147–159.

## ROZDZIAŁ III

# Typy osobowości dziecięcej w prozie literackiej Janusza Korczaka a koncepcja osobowości społecznej Floriany Znanieckiej

### 3.1. Dziecko i dzieciństwo w pedagogice Janusza Korczaka

Określenie, kim jest dziecko, jest w pedagogice Janusza Korczaka tylko pozornie proste. Faktycznie zaś bardzo złożone. Pisał on przecież, że „[...] nie ma dzieci — są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych poglądach, innej grze uczuć”<sup>1</sup>. Ten lekarz i pedagog widział zatem w dziecku kształtującego się człowieka i takie spojrzenie najpełniej odzwierciedla Korczakowska wizja dzieciństwa. Prawdopodobnie znał on doskonale poglądy Marii Grzegorzewskiej, z którą współpracował między innymi na łamach pierwszego czasopisma podejmującego problemy osób niepełnosprawnych — ukazującej się do dnia dzisiejszego „Szkoły Specjalnej”. Jedną z podstawowych tez Grzegorzewskiej, wyrażaną przez nią w słowach „nie ma kaleki — jest człowiek” — stała się hasłem ukierunkowującym praktykę i teorię ówczesnej pedagogiki specjalnej, wyznaczającym długą i trudną drogę do integracji osób niepełnosprawnych. Grzegorzewska poprzez tę tezę wyrażała przekonanie, iż osoby z niepełnosprawnością, poza cechami swoistymi, różniącymi ich od ludzi pełnosprawnych, posiadają cechy wspólne ogółowi społeczeństwa i właśnie te cechy wspólne stanowią podstawę zrozumienia cech swoistych, które stwarza szanse integracyjne. W pedagogice Janusza Korczaka stwierdzenie „nie ma dzieci — są ludzie” to również apel o postrzeganie swoistych cech dzieciństwa w kontekście ogółu cech ludzkich generujących potrzeby człowieka na każdym etapie jego życia.

Stworzenie jednoznacznej granicy pomiędzy dzieciństwem, dojrzewaniem do dorosłości i dorosłością jest niezwykle trudne ze względu zarówno na zróżnicowanie cech indywidualnych człowieka, jak i warunków śro-

---

<sup>1</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 198; B. Smolińska-Theiss, *Janusz Korczak — idee pedagogiczne*, w: *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*, red. J. Bałachowicz, Wydawnictwo Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012, s. 31–35.

dowiskowych piszących jego społeczną biografię. W kategoriach formalnoprawnych bądź formalnoobyczajowych każde społeczeństwo określa takie granice, np. poprzez moment inicjacji plemiennej w społeczeństwach pierwotnych lub przyznanie dokumentu stwierdzającego dorosłość w społeczeństwach nowoczesnych. Jednak przekraczanie granicy formalnej nie jest równoznaczne ze stawaniem się dorosłym, czyli z pełną gotowością do podejmowania ról przypisywanych człowiekowi dorosłemu. Granica rzeczywista pomiędzy dzieciństwem i dorosłością jest bardzo płynna, czasem role dorosłe podejmowane są zbyt wcześnie, czasem natomiast zbyt późno. Korczak takiej granicy nie szukał, postrzegał dziecko jako człowieka, a dzieciństwo — jako etap człowieczeństwa. I właśnie to dwupłaszczyznowe spojrzenie na etap dzieciństwa sprawiało, że Korczak definiował dziecko w sposób bardzo prosty, a jednocześnie odzwierciedlający całe bogactwo cech wspólnych, gatunkowych i cech indywidualnych, swoistych dla każdego człowieka i zmieniających się w różnych okresach jego rozwoju.

Dziecko było dla Korczaka pełnowartościowym człowiekiem o skomplikowanej naturze. Uważał, że bez pogodnego dzieciństwa życie człowieka dorosłego jest kalekie. Życie dziecka i dorosłego człowieka widział jako wieloaspektową całość. W sprawach dotyczących dziecka nie pomijał żadnych szczegółów. Jako lekarz z wykształcenia na podstawie symptomów biologiczno-medycznych stwierdzał przyczyny różnych zjawisk w świecie dziecka. Jako pedagog i filozof rozumiał złożoność etiologii i symptomatologii zaburzeń społecznych, wskazywał uwarunkowania radzenia sobie z nimi zarówno w codziennym życiu, jak i w sytuacjach ekstremalnie trudnych. Łączył rozpoznane szczegóły i objawy w logiczny obraz, stanowiący podstawę całościowej diagnozy. Znajduje to odzwierciedlenie także w jego twórczości literackiej, kierowanej i do dorosłych czytelników, i do dzieci. Bohaterami utworów Korczaka są przede wszystkim dzieci, które traktuje on jednak jak ludzi dorosłych. Jak wśród dorosłych, tak i wśród dzieci występują zjawiska dobre i złe, piękne i brzydkie. Twórczość literacka jest materiałem do studiów nad psychiką i problemami świata dziecięcego, ale jednocześnie do studiów nad całością ludzkiej egzystencji. Socjalizacja to całościowe kształtowanie człowieka, przy czym największe możliwości w tym zakresie stwarza dzieciństwo, kojarzone z etapem socjalizacji pierwotnej. Jednocześnie w okresie dzieciństwa największe są efekty intencjonalnych wpływów na przebieg socjalizacji człowieka, czyli na jego wychowanie. Wychowanie może i powinno kształtować u dziecka cechy moralne, postawy estetyczne i prospołeczne cechy charakteru, rozwijając w ten sposób jego rozum, uczucia, wolę.

Korczak szukał różnych sposobów mówienia o dziecku i dzieciństwie, ze swoimi przekazami chciał docierać do możliwie najszerszych kręgów społeczeństwa: do dzieci i dorosłych, do pedagogów i rodziców, czyli osób zajmujących się wychowaniem nieprofesjonalnie, na podstawie uprawnień naturalnych, a nie kompetencyjno-zawodowych. Jednym z takich sposobów była proza literacka: powieści i opowiadania o dzieciach, przeznaczone dla dzieci, dla dorosłych bądź też dla ogółu czytelników, niezależnie od zróżnicowań wiekowych. W książkach o dzieciach pokazuje Korczak młodego człowieka w kategoriach psychologiczno-pedagogicznych i socjologicznych. Psychologiczne ujęcie wyraża się tym, że każde dziecko jest inne, niepowtarzalne w bogactwie swoich oryginalnych doświadczeń, pragnień, działań i przeżyć. Jednocześnie jednak te niepowtarzalne w swej wyjątkowości dzieci tworzą grupy i całe społeczności — w dużej swej części uciskane, niewolone apodyktyzmem rodziców, nierzadko też przez nich bite, upokarzane. Społeczności małych ludzi, których można bezkarnie krzywdzić, pozbawiać prawa do szacunku, do poważnego traktowania ich spraw i przeżyć, do suwerennej odrębności, do sprawiedliwych należności z podziału dóbr społecznych, do godnego pełnienia roli Obywatela — członka narodu i społeczeństwa. Nierzadko pozbawia się ich jednocześnie przynależnej z racji wieku beztroski, skazuje na konfrontację z trudnościami życiowymi, jakie nie powinny się stawać udziałem dzieciństwa.

Stosując takie działania zniewalające dziecko, dorośli jednocześnie różnymi sposobami utrwalają stereotyp szczęśliwego, beztroskiego dzieciństwa. Janusz Korczak zdecydowanie sprzeciwia się takiemu traktowaniu dziecka. Jego zdaniem ma ono prawo do szczęśliwego i godnego spędzania wczesnych lat życia, choć prawo to bardzo często nie jest respektowane. Korczak swoich opinii na ten temat nie stworzył za biurkiem, stanowiły one rezultat jego wnikliwych wieloletnich obserwacji prowadzonych w różnych środowiskach, a także wsłuchiwanie się w to, co dzieci chciały dorosłym przekazywać. Te dzieci przemawiają zarówno poprzez wnioski formułowane w rozprawach filozoficzno-pedagogicznych, jak i głosem postaci z jego literackich utworów.

Bohaterowie Korczakowskich opowieści przekonują, a nawet krzyczą o tym, że dzieciństwo nie jest jasne, pogodne, roześmiane, ufne, wbrew temu, co sądzą dorośli. Dzieciństwo jest pełne zgryzot, bolesnych przeżyć, a czasami dramatyczne. Dzieci na każdym kroku borykają się z ogromnymi trudnościami, przejawami niezrozumienia, niesprawiedliwości, ba-

gatelizowania ich spraw<sup>2</sup>. Dorośli nie chcą w to uwierzyć, ponieważ wygodniej im sądzić, że dobrze i wesoło jest ich bezbronnym poddanym, bezgranicznie i beznadziejnie zależnym od swych przypadkowych rodziców, opiekunów, nauczycieli, władców i panów<sup>3</sup>. Oni najlepiej wiedzą, co dla dziecka jest najlepsze i jak je do takich najlepszych wyborów zmusić.

Uzурpowanie sobie prawa do decydowania o tym, co jest dla dziecka dobre, a co złe, opiera się na stereotypowym przypisywaniu mu niezdolności do wyrażania własnych sądów. Mówiąc kolokwialnie — postrzeganiu dziecka jako osoby, a raczej osóbki głupszej od dorosłych, czy wręcz głupiej. Janusz Korczak zaprzecza takiej stereotypizacji dziecka. Uważa, że bierze to swe źródła ze sztucznego przenoszenia go w obszary życia dorosłych. Pozostawione w naturalnym otoczeniu innych przedstawicieli tej samej generacji, uszanowane we własnych celach i uczuciach, dziecko rozwija działalność sensowną i pełną niezaprzeczalnych wartości. W pracy *Prawo dziecka do szacunku*<sup>4</sup> Korczak pisze, że głupców wśród dzieci jest nie więcej niż wśród dorosłych. Zdumione staje niekiedy dziecko wobec napastliwej, leciwej, urągliwej głupoty. Dziecko ponosi ogromny wysiłek poznania siebie i swego świata, jego praca jest pracą najtrudniejszą, pracą nieustannego dorastania i duchowego rozwoju. Do problemu wychowania należy zatem podejść z powagą<sup>5</sup>. I z pełnym szacunkiem.

O problemach dziecka Janusz Korczak mówi niemal w każdym swym utworze. Jest jednak jeden, w którym kwestia ta zostaje uświadomiona dorosłym w sposób jednoznacznie prosty i zarazem barwnie opisowy. W powieści *Kiedy znów będę mały*<sup>6</sup> dorosły człowiek, zagubiony w nawale codziennych spraw i kłopotów, tęskni do niewinnego i słodkiego życia dziecięcego. Marzenie jego realizuje się, ale bohater zaczyna szybko żałować tej przemiany. Dzieciństwo nie okazuje się bowiem przystanią szczęścia i beztrioski. Życie dziecka wystawia je nieustannie na ciężkie próby wytrwałości, niosąc mu rozczarowania i ból. Bolesne są zwłaszcza nieporozumienia, jakich przyczyną jest różnica pokoleniowa między rodzicami i dziećmi<sup>7</sup>. Przekaz autora jest tu jasny: by zrozumieć problemy dziec-

<sup>2</sup> A. Lewin, *Jak przezwyciężyć bariery między dorosłymi a dziećmi. Inspiracje korczakowskie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1988, nr 4, s. 147.

<sup>3</sup> J. Korczak, *Szczęście dzieci*, „Przegląd Społeczny” 1906, nr 1, s. 3–5; w: J. Korczak, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 2, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994, s. 147–150.

<sup>4</sup> Tenże, *Prawo dziecka do szacunku*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, s. 53–78.

<sup>5</sup> Tamże, s. 68–69. Por. K. i S. Wajsowie, *Próba oceny działalności Janusza Korczaka*, „Polonistyka” 1986, nr 4, s. 249.

<sup>6</sup> J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, Ossolineum, Kraków 1991, s. 10–21.

<sup>7</sup> K. i S. Wajsowie, dz. cyt., s. 246.

ka, wystarczy odrzucić mity i stereotypy, a następnie z pokorą pochylić się nad czasami własnego dzieciństwa, ówczesnymi trudnościami, lękami, poczuciem niezrozumienia i krzywdy.

Lata praktyki w roli wychowawcy dostarczały Korczakowi coraz obszerniejszego materiału dowodowego obalającego mit szczęśliwego, bez troskiego dzieciństwa. Przytłaczające życiorysy wychowanków Domu Sierot i Naszego Domu<sup>8</sup>, dominujące smutne listy czytelników i korespondentów „Małego Przeglądu” utwierdzały go w przekonaniu, że dorośli tylko szukają usprawiedliwienia dla własnego postępowania, twierdząc, że dzieciom jest dobrze, że nie mają zmartwień i kłopotów<sup>9</sup>. Jednocześnie Korczak szybko zrozumiał, że dzieci poddając się z konieczności dyktatowi dorosłych, wcale się na ich postępowanie nie godzą. Dziecko jest jednostką wysoce uczuloną na niesprawiedliwość i zło moralne, marzy ono o świecie nie tylko lepszym dla siebie, ale również znośniejszym dla dorosłych<sup>10</sup>. Dla zrealizowania tych marzeń ucieka w świat fantazji, buntuje się lub poddaje, widząc nieskuteczność sprzeciwu. Ale odczucie negatywnych doświadczeń nie ulega zapomnieniu, wkracza wraz z dzieckiem w jego dorosłe życie. Wiele czynników zdecyduje o tym, jak zaznaczą się one w tym przyszłym życiu: niską samooceną, konformizmem i uległością, brakiem inicjatywy twórczej, wycofywaniem się z kontaktów, czy przeciwnie — poczuciem chęci odwetu, przemieszczoną agresją, negacją wartości powszechnie uznawanych i sposobów ich osiągnięcia.

Janusz Korczak łączył wykształcenie humanistyczne i przyrodnicze, był zarówno lekarzem jak i pedagogiem, medycynie zawdzięczał szczególnie dużo, zwłaszcza technikę badania i dyscyplinę naukowego myślenia. Jak wspomniano, to właśnie dzięki wiedzy medycznej podstawą jego praktyki wychowawczej mogła być wieloaspektowa, zintegrowana wiedza, umożliwiająca dokonywanie wszechstronnych analiz zachowania się dziecka, przy jednoczesnym budowaniu z nim emocjonalnego związku<sup>11</sup>. Sam dążył do poznawania wychowanków, a poprzez tworzenie literackich postaci dziecięcych uczył tego innych, jednocześnie uświadamiając, że poznawanie to jest ważne nie tylko dla samego stwierdzania faktów i zjawisk, ale przede wszystkim po to, by wykorzystując znajomość dziec-

<sup>8</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, s. 292–352. Por. M. Rogowska-Falska, *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”*: szkic informacyjny; *Wspomnienia z małości*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 42.

<sup>9</sup> A. Lewin, dz. cyt., s. 148.

<sup>10</sup> K. i S. Wajsowie, dz. cyt., s. 245.

<sup>11</sup> S. Łukowski, *Pamięci Korczaka*, w: *Materiały z sesji popularnonaukowej poświęconej Januszowi Korczakowi*, red. H. Duda, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, Opole 1979, s. 8.



ka, kształtować jego osobowość, nie presją i przemocą, ale byciem obok i daniem wsparcia.

Janusz Korczak wobec świata dziecka przyjmował postawę pokory poznawczej. Uznawał, że żadna wiedza nie jest wystarczająca, by ten złożony, bogaty świat zrozumieć, tym bardziej, że zmienia się on w przypadku każdego dziecka. Nie wystarczą definicje zawarte w naukowych opracowaniach, dziecko myśli w głównej mierze uczuciem, nie intelektem i dlatego tak trudno porozumieć się z nim w sposób zgodny z jego potrzebami i oczekiwaniami. Przemawianie do dziecka to według Korczaka najtrudniejsza sztuka. Ucząc się jej, nie sposób ustrzec się błędów. Korczak przez długi czas sądził, że do dzieci trzeba przemawiać łatwo, zrozumiale, zajmująco, przekonywająco. Pod wpływem doświadczanych kontaktów doszedł jednak do wniosku, że najlepiej jest mówić krótko i z uczuciem, nie dobierając ani wyrazów, ani zwrotów, po prostu najlepiej jest mówić szczerze<sup>12</sup>.

### 3.2. Osobowość społeczna w humanistycznej teorii socjologicznej i praktyce pedagogicznej

Osobowość jest jedną z podstawowych kategorii teorii socjologicznej, stanowi ona zarówno cel wszelkich działań społecznych, jak ich źródło. W humanistycznym systemie prezentowanym przez Floriana Znanieckiego pojęcie to wysuwa się na plan pierwszy i staje przedmiotem analiz w wielu opracowaniach, przy czym dla uczonego ważne są przede wszystkim społeczne wymiary osobowości, odzwierciedlające wpływy na jednostkę różnych kręgów jej życia oraz uformowane w tych oddziaływaniach wzory ról konstytuujących biografie społeczne podejmujących je aktorów.

Osobowość społeczna charakteryzuje się ciągłym dynamizmem stawania się i rozwoju we wszystkich okresach życia. Znaniecki ujął to następująco: „Całkowita osobowość kulturalna normalnego człowieka, żyjącego od kolebki aż do grobu jako członek grupy kulturowej i uczestnik cywilizacji podporządkowanego jej społeczeństwa, jest nader bogata i złożona, nawet na poziomie cywilizacji ludowych. Składają się na nią bowiem wszystkie czynności, które ten człowiek spełnia i wszystkie dane, których doświadcza w swym życiu, biorąc istotny udział w systemach kulturalnych, obiektywnie istniejących w danej cywilizacji”<sup>13</sup>. W tak rozumianym

<sup>12</sup> J. Korczak, *Senat szaleńców*, w: Tenże, *Proza poetycka. Utwory radiowe. Dzieła*, t. 10, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1995.

<sup>13</sup> F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 1974, s. 101.

stawaniu się osobowości nie ma miejsca na ściśle linie podziałów pomiędzy kolejnymi okresami życia, co w poprzedniej części rozdziału było podkreślane jako jeden z ważnych wymiarów pedagogiki Korczakowskiej w odniesieniu do charakterystyki dziecka i dzieciństwa. Nabywanie nowych doświadczeń zmienia osobowość, umożliwia jej „dojrzewanie”, a tym samym wchodzi w kolejne etapy rozwoju. Ich wyrazem jest podejmowanie nowych ról społecznych, do których przygotowanie następuje w etapach poprzednich. W tym sensie życie jednostki stanowi integralną całość, a kontekstem dla niej są zmieniające się kręgi środowiskowe, kształtujące, a następnie modyfikujące tę całościową strukturę.

Spojrzenie na dziecko w pedagogicznej koncepcji Janusza Korczaka jest bardzo bliskie tezom socjologii humanistycznej. Życie jednostki to ciągły proces, przy czym w każdym jego etapie jednostka zachowuje pełnię praw wynikających z jej człowieczeństwa, adekwatnych do potrzeb i możliwości charakterystycznych dla wieku życia.

W tym procesie z pedagogicznego punktu widzenia można wyróżnić dwa etapy, wprawdzie nierozgraniczone wyraźnym przedziałem, ale różniące się bardzo wyraźnie. Pierwszy z nich to okres przejmowania wiedzy i doświadczeń, a drugi — to czas ich przekazywania. Wiążą się one z wiekiem życia, dorastaniem do dorosłości oraz samą dorosłością.

W *Prawidłach życia* Janusz Korczak podkreślał wagę tego, by człowiek starszy dzielił się swoją wiedzą i doświadczeniem z młodszym, i temu ostatniemu ułatwił rozumienie życia i jego prawideł<sup>14</sup>. Oddziałując w ten sposób, winien on słyszeć pytania i skargi ze strony dzieci i młodzieży. Musi poznać, co im dokucza i przeskadza, nauczyć się rozumieć wszelkie trudności, z jakimi się borykają<sup>15</sup>. Ważne jest także, by problemy te odnosić nie tylko do terażniejszości i przyszłości dziecka, ale i do jego przeszłości. Dorośli myślą się, kiedy sądzą, że dzieci mają tylko przyszłość, a nie mają przeszłości. Bo one jednak przeszłość tę mają, co znajduje odzwierciedlenie w często wypowiedzianych przez nie słowach: „Kiedy byłem mały”. Dla dorosłych brzmi to zabawnie. A teraz jesteś duży? — pytają. I śmieją się<sup>16</sup>. Często jednak dziwią się, że dziecko pamięta ludzi, zdarzenia i rozmowy, o których oni już zapomnieli. Dziecko jednak pamięta, bo najlepiej pamięta się to, co robi się pierwszy raz, np. wyjazd w góry czy pierwszy dzień w szkole<sup>17</sup>. A dzieci po raz pierwszy robią szczególnie

<sup>14</sup> J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*, EZOP Agencja Edytorska, Warszawa 2012, s. 125.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże, s. 127.

<sup>17</sup> Tamże.

dużo rzeczy. I to są ich wczesne, bardzo ważne wspomnienia, w których mieści się wiele cennych doświadczeń. Uczą one, co robić, a czego unikać. Zawarte są w nich wiadomości czerpane od rodziców, od kolegów ze szkoły czy z książek — to, co pokazują, mówią czy piszą, wszystko razem składa się na przeszłość, wszystko to dyktuje prawidła życia na teraz, na dziś, a następnie na przyszłość. Niejednokrotnie Korczak zastanawia się nad tym, czy słusznie postępują dorośli, często strasząc dzieci tym, co będzie w przyszłości i mówiąc im, że będzie trudno, będzie źle, że muszą się przyzwyczaić, muszą się nauczyć. Może młodzi nie bardzo w to wierzą, trudno im zaakceptować fakt, że będą tacy, jak ich rodzice<sup>18</sup>. Wolą marzyć, a jednocześnie stopniowo wyznaczać sobie realne cele. Nie od razu człowiek wie, do czego ma się w życiu przygotować. Między marzeniem a programem życia jest różnica. Marzenie jest wypoczynkiem, przyjemnością, nie nakłada na człowieka żadnych obowiązków. Jednocześnie jednak marząc łatwiej dorasta się do programu życia, który jest poważny, surowy, twardy<sup>19</sup>. Dziecko musi więc osiągnąć pewien stopień dojrzałości, w tym poprzez poznanie siebie, własnych wad i zalet, a następnie dostosować do nich odpowiednio wybraną drogę życiową. Złośnik nie może być dobrym wychowawcą. Bohater musi być sprawiedliwy, punktualny, rozważny, odważny, karny i szczery, mieć silną wolę. Dziecko poznając siebie musi też być świadome swojego wieku życia, akceptować, że ma tyle lat, ile ma, nie wstydzić się swojej młodości, swoich myśli, uczuć<sup>20</sup>.

Kształtowanie osobowości społecznej wiąże się z żywymi do dnia dzisiejszego problemami genderyzmu. Problemy płci kulturowej w wychowaniu dzieci Janusz Korczak dostrzegał bardzo wyraźnie. W *Prawidłach życia* pisał, że każdy człowiek kształtuje się pod wpływem oczekiwań kulturowych. Dziewczynki i chłopcy różnią się usposobieniem, ale w dużej mierze jest to kwestia socjalizacji. Otoczenie daje dziecku do zrozumienia, że chłopiec powinien być łobuzem, a dziewczynce wielu rzeczy robić nie wypada. „Niby że chłopiec powinien być odważny, a dziewczynka lękliwa, chłopiec ruchliwszy, dziewczynka spokojna, chłopiec lekkomyślny, dziewczynka rozważna”<sup>21</sup>. Janusz Korczak interesował się różnicami pomiędzy grupami płci dzieci. Zauważał, że dziewczynki często pałają zazdrością o inne traktowanie chłopców, nie ma także wśród nich zgody. Chłopcy zaś gniewają się o to, że dziewczynki pręcej rosną, wcześniej dojrzewają. Zdarza się, że dziewczynka w tym samym wieku albo nawet

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże, s. 129–130.

<sup>20</sup> Tamże, s. 132.

<sup>21</sup> Tamże, s. 118.

młodsza wygląda na starszą, co martwi chłopców, powodując, że stają się uszczypliwi. Jeśli chłopiec jest silniejszy fizycznie, wówczas stara się pokazać, że więcej znaczy, jeżeli słabszy — zaczyna się sprzeciwiać i robić na złość. Ważne jest, jak inni reagują na takie zachowania wynikające z różnic płci, czy łagodzą napięcia, czy też przeciwnie — nasilają kompleksy i agresywność dziecka. Korczak pisał: „Już tak jest, jednemu trudniej, jeden zdrow i silny, drugi słaby, jeden ma więcej, drugi mniej, niech przynajmniej tego nie będzie, że jeden ma zmartwienie, bo to drugiemu sprawia przyjemność, że jeden płacze, drugi się z tego śmieje”<sup>22</sup>. Ilustracją beletrystyczną tego problemu jest akcja opowiadania *Bracia Kleksy!* Jego bohaterką jest dziewczynka o imieniu Anusia, która zawsze cieszyła się z niepowodzeń swoich rówieśników, zwłaszcza koleżanek w klasie, i wszystko krytykowała<sup>23</sup>. Korczak mocno eksponował znaczenie stosunków pomiędzy ludźmi. W *Prawidłach życia* np. stwierdzał, że nie wolno znęcać się nad bezbronny, dokuczać słabszym, żartować kosztem łąz<sup>24</sup>.

Janusza Korczaka z Florianem Znanieckim łączyła także idea postępu społecznego i wizja jego osiągania poprzez kształtowanie ponadprzeciętnych osobowości. Pedagog pisał: „Tylko głupcy chcą, żeby ludzie wszyscy podobni byli do siebie”<sup>25</sup>. Jeszcze bardziej pogłębione refleksje na temat różnic indywidualnych kreujących postęp społeczny zawierają słowa starszej kobiety, bohaterki opowiadania *Kołderka lalki*: „Dałam cztery myśłące, czujące głęboko dusze, dałam wnukom moim rodziców rozsądnych. I wnuki moje lepsze jeszcze będą od rodziców. Nie sprzeniewierzyłam się idei postępu, idei ciągłego uszlachetniania się duszy ludzkiej w szeregu pokoleń”<sup>26</sup>.

Janusz Korczak uważał, że wiedza doskonaląca osobowość powinna być dostępna dla każdego człowieka. W artykułach zamieszczonych na łamach pisma „Czytelnia dla Wszystkich” głosił kult zwłaszcza nauk przyrodniczych. Jednocześnie kreował wizerunek człowieka prostego, pragnącego moralnego i umysłowego doskonalenia się w oparciu o dostępną wiedzę oraz rady praktyczne. Miał to być człowiek ciągle rozwijający się, ale nie tylko intelektualnie, również moralnie i społecznie, zdolny do miłości i do współdziałania z innymi ludźmi.

<sup>22</sup> Tamże, s. 119.

<sup>23</sup> J. Korczak, *Bracia Kleksy!*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939). Dzieła*, t. 12, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza „Latona”, Warszawa 1998, s. 301–314.

<sup>24</sup> Tenże, *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*, s. 121.

<sup>25</sup> Tamże, s. 124.

<sup>26</sup> J. Korczak, *Kołderka lalki*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996, s. 248–250.

Korczak, podobnie jak Florian Znaniecki, przyjmował, że w rozwoju jednostki znaczące są zarówno cechy dziedziczone biologicznie, jak i nabywane w procesie socjalizacji, wskutek wielorakich oddziaływań różnych kręgów społecznych. W opowiadaniu pt. *Dzieci* wyraża pogląd, że człowiek posiada charakter odziedziczony i nabyty. Pierwszy przekazuje mu drogą dziedziczości rodzice, drugi zapewnia mu wychowanie. W procesie wychowania młodego człowieka ważną rolę odgrywają wpływy zewnętrzne, otoczenie. W trosce o prawidłowy rozwój dziecka należy kształcić serce, umysł, rozwinąć dodatnie cechy wrodzonego charakteru dzieci, a tłumić ujemne. Jednym słowem trzeba „tworzyć nabyty charakter dziecka”<sup>27</sup>. Celem wychowania jest ukształtowanie człowieka pożytecznego, szlachetnego i szczęśliwego<sup>28</sup>. W artykule *Życie ludzkie (Pogadanka)*, Janusz Korczak stwierdza, że człowiek jest taki, „jakim być musiał, jakim uczyniły go cechy charakteru odziedziczone od rodziców, otoczenie, w którym przeszły pierwsze lata jego życia, środowisko, w którym się wychował”<sup>29</sup>. Jeśli dziecko wychowuje się wśród złych ludzi, słucha rad złych przyjaciół, jeśli nie ma nikogo, kto byłby w stanie ostrzec je przed złem i zachęcić do czynienia dobra, wyrasta na „marnego człowieka, na bezpożyteczną, a nawet szkodliwą jednostkę w społeczeństwie”<sup>30</sup>. Od rodziców, a szczególnie od matki, zależy rozwój dziecka. Jej obowiązkiem jest dobrym przykładem i łagodnym postępowaniem wzmacniać to, co dobre, tłumić to, co złe. Z chwilą, gdy dziecko jest starsze, gdy znajduje sobie towarzyszy zabawy, a potem idzie do szkoły, wpływ matki słabnie. Jednak nie zanika zupełnie, jeśli wytworzyła się pomiędzy nimi wcześniej prawidłowa więź. Matka winna więc bardzo wcześnie zaskarbić sobie zaufanie i szczerłość dziecka, gdyż tylko wówczas może wywierać pozytywny wpływ na kształtowanie się jego osobowości. Jednak istotne dla kształtowania osobowości są również wpływy osób mniej znaczących, nawet te o charakterze przelotnym czy pośrednim. Według Korczaka każdy człowiek, każda rozmowa i każda książka wywierają wpływ na duszę dziecka<sup>31</sup>. To wywieranie wpływu dorosły musi więc ciągle uwzględniać w podejmowanych działaniach. Człowiek winien dążyć do poznania, do rozwoju, do ciągłego doskonalenia się, ale jednocześnie zawsze powinien

<sup>27</sup> J. Korczak, *Dzieci*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 8, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994, s. 13–15.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> J. Korczak, *Życie ludzkie (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 48, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 302.

<sup>30</sup> Tamże, s. 303.

<sup>31</sup> Tamże.

mieć na uwadze drugiego człowieka<sup>32</sup>. Tylko w ten sposób osiągamy postęp moralny i społeczny i stajemy się „coraz bardziej ludźmi”<sup>33</sup>.

Rozwój społeczny i moralny muszą być ściśle zespolone z rozwojem intelektualnym. Janusz Korczak pisał wiele na temat rozwoju intelektualnego dziecka. W opowiadaniu *Umysł* zauważał, że dziecko nie umiejąc mówić, już daje poznać, że jest zdolne do spostrzegania i obserwacji: „Wodzi oczami za błyszczącym lusterkim, uśmiechem wita zbliżenie się matki. Po pierwszych «mama, tata, nie» następują pytania «co to?», «daj»”<sup>34</sup>. Dziecko w dalszym rozwoju domaga się nazwy przedmiotu i pragnie rozpoznać jego właściwości. Matka słowami „to be, to cacy” daje mu poznać, czy dany przedmiot jest dla dziecka pożyteczny, czy też szkodliwy. Powoli dziecko zaczyna pytać, „po co? skąd? dlaczego?”<sup>35</sup>. Spostrzeżenia już mu nie wystarczają, „zabiera się do sądzenia”<sup>36</sup>. Jest to ta faza, kiedy rozpoczyna się zapoznawanie dziecka z tym, co, jak i dlaczego się dzieje. Należy zawsze dziecku odpowiadać na pytania dotyczące zjawisk świata fizycznego. Ilekroć można dać zrozumiałą dla niego odpowiedź, należy czynić to bez wahania. Jeśli zaś przekracza ona miarę jego świadomości, nie wolno właczać jej na siłę, „gwałtem”, ale należy odłożyć to na później. Według Korczaka nie to dziecko nazwiemy rozwiniętym, które umie „dziesięć popisowych bajeczek lub mówi po niemiecku”, ale to, „które o nieznanym sobie wyraz zapyta”, które prosi o wytłumaczenie danego zjawiska i słucha uważnie odpowiedzi.

W formowaniu osobowości człowieka Janusz Korczak zwraca uwagę na kształtowanie charakteru i silnej woli. W opowiadaniu pt. *Wola* pisze: „Bez mięśni człowiek byłby nieruchomą, martwą istotą, bez woli nic uczynić nie może”<sup>37</sup>. Można wyrobić w dziecku wolę nabytą, która prowadzi czyn w ślad za wzniosłym zamiarem. Dziecko ma być przyzwyczajane jak najwcześniej do samodzielności i wytrwałości. Prowadzenie dzieci na pasku, napominanie ich na każdym kroku wyrabia bezwolność, zgub-

<sup>32</sup> J. Korczak, *Ludzie-rośliny (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 17, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 369–371; Por. M. Michałak, *Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo*, w: *Rok Janusza Korczaka. Nie ma dzieci — są ludzie*, red. B. Smolińska-Theiss, Wydawnictwo Biura Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 35–42.

<sup>33</sup> J. Korczak, *Ludzie-rośliny (Pogadanka)*, s. 371.

<sup>34</sup> J. Korczak, *Umysł*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 12, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 19–20.

<sup>35</sup> Tamże, s. 20.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> J. Korczak, *Wola*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 14, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)...*, s. 21.

ną dla charakteru człowieka. Trzeba zastanawiać się nad każdym wypowiedzianym wobec dziecka słowem „nie”, gdyż to „nie” hamuje rozwój woli. Natomiast należy pomagać w podejmowanych przez nie przedsięwzięciach. Dzieci trzeba uczyć zasady: „Chcę, więc muszę”<sup>38</sup>. Wychowanie umysłowe winno zmierzać do utrwalenia silnej woli i działań moralnych<sup>39</sup>.

W opowiadaniu *Wyobraźnia* Janusz Korczak zauważa, że rozwijanie u dzieci wyobraźni ma swoich stronników i przeciwników<sup>40</sup>. Z jednej strony wyobraźnia jest dźwignią w życiu duchowym człowieka, z drugiej zaś może sprowadzać go na manowce. Śmiała, bujna wyobraźnia rysuje żywo przyszłość i jej obowiązki, pomocna jest w pracy, umiła chwile odpoczynku, urozmaica życie. Zmysłowa zaś, „rozkiełznana wyobraźnia” brudzi duszę, pograża ją w fantastycznych marzeniach<sup>41</sup>. Wyobraźnia pozwala dzieciom lepiej rozumieć geografie, historię, arytmetykę. Dlatego należy wyrabiać wyobraźnię w dzieciach, a tłumić ją tylko w sytuacjach wyjątkowych. Dziecko powinno rozwijać się swobodnie, dopóki sprawujący nad nim pieczę rodzice i opiekunowie nie poznają jego zdolności, właściwości charakteru i skłonności<sup>42</sup>.

Osobowość rozwija się w określonych warunkach, zarówno społecznych jak i biologicznych. W artykule pt. *Zdrowie* wyraża zdanie, że „tylko w zdrowym ciele mieszkać może zdrowa dusza”<sup>43</sup>. Zauważa wprawdzie, że niektórzy ludzie doskonale rozwinięci fizycznie „nikłą mają duszę”, a ludzie chorzy „często duchem bywają silni”<sup>44</sup>. Jednak nie da się zaprzeczyć, że zdrowe ciało pomaga w spełnianiu zamierzonych czynów, że przyczynia się do zadowolenia i szczęścia człowieka. Rodzice na ogół zwracają uwagę na zdrowie dziecka. Pilnują, aby spało odpowiednią ilość godzin, aby dobrze się odżywiało czy ciepło ubierało. Mimo jednak najlepszych chęci w wielu sytuacjach błędzą mimowolnie i wyrządzają krzywdę dziecku, nie znając zasad higieny. Czystość i hartowanie winny stać się podstawą fizycznego wychowania dzieci. Korczak postulował, aby w pokoju dziecka nie umieszczać dywanów i firanek, będących siedliskiem kurzu i chorobotwórczych bakterii. Czystość w odzieży, czystość rąk, czy-

<sup>38</sup> Tamże, s. 22.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> J. Korczak, *Wyobraźnia*, „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 15, s. 2, w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)...*, s. 25.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> J. Korczak, *Swoboda*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 16, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 32.

<sup>43</sup> J. Korczak, *Zdrowie*, w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 54–55.

<sup>44</sup> Tamże, s. 54.

stość pokoju dziecka — to podstawowe zasady higieniczne, które należy wdrażać w życie<sup>45</sup>. Dbając o rozwój dziecka nie wolno zapominać o racjonalnym, zdrowym odżywianiu. Potrawy winny być proste, należy ograniczać mięso w codziennym jadłospisie, stosować jak najmniej przypraw. Pokarm winien być spożywany powoli i z apetytem. Ubierać trzeba dziecko wygodnie i odpowiednio do pory roku. Wychowawcy w trosce o rozwój dziecka nie powinni bagatelizować gimnastyki, jednego z najważniejszych środków higienicznych. Gimnastyka rozwija klatkę piersiową, wzmacnia mięśnie, wpływa na system nerwowy. Nie należy zaniedbywać tego łatwego, jak podkreślał Korczak, sposobu rozwijania dzieci. Zimna woda, natryski, kąpiele i chodzenie boso sprawiają, że organizm dziecka staje się odporny na wszelkie zaziębienia. Pedagog i lekarz pisał: „Te siły, które dziecko weźmie jako cenny kapitał w pierwszych latach życia, pozostaną mu jako zapas w chwili potrzeby”<sup>46</sup>. Jednocześnie w *Prawidłach życia* Janusz Korczak stwierdzał, że nadmierna opieka przynosi szkodę dla zdrowia młodego człowieka. Żał mu było dzieci pozbawionych opieki, ale i tych, które wskutek nadmiernej opiekuńczości zmuszane były do jedzenia i leżenia w łóżku<sup>47</sup>.

W rozwoju osobowości młodego człowieka niezmiernie ważny jest okres dojrzewania. Okres ten wymaga także szczególnego wsparcia rozwoju biologicznego. W „Przeglądzie Pedagogicznym” w roku 1901 opublikowano tekst Janusza Korczaka poświęcony tym kwestiom<sup>48</sup>. Aspekt medyczny, koncentrujący się na rozwoju fizycznym młodego człowieka, powinien być uwzględniany przez pedagogikę, której zadaniem jest analiza strony duchowej owego rozwoju. Wspólna praca pedagogów i lekarzy pozwala na zbadanie zasad i prawideł kompleksowego rozwoju młodego człowieka i umiejętne kierowanie nim. W owym kierowaniu szczególna rola przypada matce, a jej błędy i zaniedbania zaznaczają się zaburzeniami rozwojowymi dziecka. Bohater artykułu *Okres dojrzewania* Janek w okresie dojrzewania zadawał matce wiele pytań, ale bagatelizowała ona dociekania chłopca, odpowiadała na nie od niechcenia. A on w tym okresie, jak każde dziecko, poszukiwał przewodnika-przyjaciela. Korczak, podsumowując tę sytuację, konkluduje: „Gdyby ta mama była inna — Janek sam

<sup>45</sup> Tamże, s. 55.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 92.

<sup>48</sup> J. Korczak, *Okres dojrzewania*, [przedr. z „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 6, s. 78–80], w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 219–222.



nie wie, jaka, ale inna — to on powiedziałby jej wiele rzeczy, powierzyłby jej myśli swoje, przeczucia [...] tajemnice...<sup>49</sup>. Jednak nie mógł zdobyć się na szczerość, zniechęcały go do niej powierzchowne odpowiedzi matki. Czuł się coraz bardziej samotny, toteż zaczął szukać odpowiedzi poza domem, u kolegów, którzy mu imponowali wiekiem czy lepszą znajomością życia.

Okres dojrzewania to także dojrzewanie seksualne, ważne dla kształtowania się osobowości młodego człowieka, wzorców pełnienia przez niego przyszłych ról płciowych. Przy prawidłowym rozwoju dążenie do płci przeciwnej wyraża się w nieokreślonej tęsknocie, poszukiwaniu idealnej przyjaźni. Dziewczęta w okresie dojrzewania kochają się w nauczycielkach, starszych koleżankach, rzadziej widywanych ciotkach<sup>50</sup>. Zmysły budzą się później, z nimi rodzi się drażliwość, nieśmiałość, pojawia się w miejsce tęsknoty niepokój, strach zamiast marzenia i chęć bycia przy kimś silniejszym. Pojawia się także potrzeba znalezienia powiernika i doradcy. I w takiej sytuacji, gdy rodzice zawiodą w najważniejszym i najniebezpieczniejszym okresie życia, młody człowiek powierza kierownictwo nad sobą obcym, często nieodpowiednim osobom. Wówczas błądzi, waha się, walczy i często upada<sup>51</sup>.

Janusz Korczak przestrzegał w artykule *Dusza*, aby nie czynić niczego takiego, co mogłoby młodemu człowiekowi odebrać świadomość jego czynów i myśli. Strzec się należy uniesień gniewu, nienawiści i zazdrości czy spożywania alkoholu, słowem tego wszystkiego, co zagraża rozwojowi człowieka. Natomiast należy w nim kształtować umiejętność takiego życia, aby ciągłe kłopoty nie wypalały go od wewnątrz, aby nie „pożerały” jego myśli<sup>52</sup>. Jednocześnie rozwój wymaga nabywania możliwie szerokiego zakresu wiedzy i doświadczeń. Zdaniem Korczaka żadna ludzka sprawa nie powinna być młodemu człowiekowi obca, a żadna prawda zdobyta przez naukę — obojętna<sup>53</sup>. Tak rozumiał on cel edukacji humanistycznej, edukacji, która, mówiąc słowami Znanieckiego, powinna być adekwatna do wyzwania przyszłości.

Przygotowaniem do pełnienia ról dorosłych jest dla dziecka zabawa, Korczak doceniał jej znaczenie jak również funkcje jej nieodłącznych atrybutów — zabawek. Podkreślał, że dziecko winno szanować swoje zabaw-

<sup>49</sup> Tamże, s. 219.

<sup>50</sup> Tamże, s. 221.

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> J. Korczak, *Dusza*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 19, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 125.

<sup>53</sup> Tamże.

ki, utrzymywać je w należyтым porządku.<sup>54</sup> W *Zabawach letnich* zwracał uwagę, jak wiele korzyści społeczeństwu przynieść może piłka<sup>55</sup>. W jego przekonaniu była ona ważniejsza nawet od tak wielkiego ówczesnego osiągnięcia techniki, jak telefon. Telefon jest ważny, bo przyspiesza wzajemne porozumienie, a w wyjątkowych sytuacjach pozwala zawiadomić o grożącym niebezpieczeństwie np. lekarza, ale piłka „zawsze wywoła drogocenny uśmiech na twarzy dziecka, rozjaśni jego oczy, wzmocni mięśnie, wyrobi zręczność”<sup>56</sup>. Do zabaw mających szczególnie wpływ na rozwój dzieci Korczak zaliczał także: „kopanie w ziemi, sadzenie i polewanie, grę «berek» i gry w piłkę”<sup>57</sup>. Łączyło się to z szacunkiem dla przyrody, świata roślinnego, tak ważnym w jego systemie wychowania. Wartości upatrywał również w zabawach ruchowych. Pisał, że „umieć i lubić biegać — to połowa wygranej w rozwoju fizycznym dziecka”<sup>58</sup>. Rodzice i wychowawcy nie powinni krępować tych naturalnych skłonności młodego organizmu. Także wycieczki poza sprawianiem dzieciom zadowolenia rozwijają je fizycznie i umysłowo<sup>59</sup>.

W kształtowaniu osobowości społecznej dziecka ważne są jego kontakty z dorosłymi, ale równie ważne są kontakty z rówieśnikami, trzeba więc zadbać, by zarówno dziecko miejskie, jak i wiejskie miało takie towarzystwo. W artykule *Dla dzieci [III]* Janusz Korczak jako błędny uważa pogląd, jakoby dzieci łatwiej mogły znaleźć towarzystwo w mieście<sup>60</sup>. Na wsi także szybko łączą się w grupy, najczęściej w oparciu o kryterium wiekowe i przypisane do wieku obowiązki (pilnowanie gęsi, pasienie bydła). Na ogół to właśnie na pastwiskach tworzyły się wspólnoty rówieśnicze dziecięce, a później młodzieżowe (pasienie koni). Korczak wprawdzie doceniał znaczenie takich spontanicznych kontaktów rówieśniczych, ale apelował również o zaangażowanie dorosłych w organizację czasu wolnego dzieci, wówczas kiedy pojawia się taka potrzeba. Jeżeli dzieci same potrafią się bawić, są radosne, wymyślają własne zabawy, nie należy się do nich mieszać. W sytuacji jednak, gdy opiekun zauważa znużenie, może im poddać myśl lub wspólnie się z nimi bawić. Do pożytecznych rozrywek Korczak

<sup>54</sup> J. Korczak, *Co mówią zabawki?*, w: Tenże, J. Korczak, *Sława. Opowiadania (1898–1914)...*, s. 331.

<sup>55</sup> Tenże, *Zabawy letnie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 20, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 130–132.

<sup>56</sup> Tamże, s. 130.

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> Tamże, s. 131.

<sup>59</sup> Tamże.

<sup>60</sup> J. Korczak, *Dla dzieci [III]*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 43, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 202.

zaliczał także teatry amatorskie, jednak bez wystawności, niepotrzebnych zachwyków i oklasków. Dzieci winny wiedzieć, że w tym teatrze bawią się tak, jak w piłkę, a nie robią nic nadzwyczajnego<sup>61</sup>. Zabawy dzieci nie powinny też wymagać zbyt dużych zachodów ze strony rodziców ani kosztów. Powinny mieć charakter przyjacielski, domowy, zaciszny. W innym przypadku, konkludował pedagog, więcej szkody niż korzyści przyniosą<sup>62</sup>. A zabawy dziecięce rozumiał on nie tylko jako stymulatory właściwego rozwoju młodego organizmu, dla którego ważny jest odpoczynek od pracy i nauki. Korczak dostrzegał także funkcje zabaw jako przygotowanie do pełnienia ról dorosłych i był przekonany, że jeśli dzieci umieją się bawić, to będą także umiały pracować<sup>63</sup>. Zabawa jest więc ważnym czynnikiem kształtowania osobowości społecznej dziecka, może rozwijać wiele jego cech niezbędnych zarówno w radzeniu sobie z pełnionymi rolami, jak i tymi, które staną się dla niego wyzwaniem przyszłości.

### 3.3. Typy osobowości a indywidualność jednostki w pedagogice Korczakowskiej i socjologii Znanieckiego

Zarówno analiza teorii struktur społecznych, jak i pedagogiczne obserwacje rozwoju człowieka prowadzą do wniosku, że oddziaływania różnych kręgów środowiskowych są na tyle silne, iż zaznaczają się w kreowaniu określonych cech charakterystycznych, na których podstawie każdą jednostkę można przypisać do szerszej kategorii typów osobowościowych wykazujących podobieństwa, co nie znaczy jednak, że osobowości w obszarze danej kategorii są identyczne. W oparciu o tę tezę Florian Znaniecki tworzy swoją klasyfikację typów osobowości społecznej, a Janusz Korczak konstruuje uogólnione postacie dziecięce, zarówno w esejach pedagogicznych, jak i w beletrystyce kierowanej do różnych pokoleń czytelników.

Florian Znaniecki wyodrębnił trzy typy osobowości społecznej, ukształtowane pod wpływem dominacji środowisk wychowawczych, pracy bądź zabawowych. Dominacja z okresu dzieciństwa decyduje o przejawianiu w życiu dorosłym cech człowieka dobrze wychowanego, człowieka pracy bądź człowieka zabawy, przy czym w każdym z tych typów mieszczą się podkategorie wyznaczone podobieństwem oddziaływań środowiskowych

<sup>61</sup> Tamże, s. 203.

<sup>62</sup> Tamże, s. 204.

<sup>63</sup> J. Korczak, *Dla dzieci* [I], [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 33, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 164.

oraz dodatkowe zróżnicowania wiążące się z indywidualną percepcją tych wpływów<sup>64</sup>.

W każdym społeczeństwie, zdaniem Znanickiego, dzieciństwo i młodość przebiega pod wpływem trzech głównych kręgów<sup>65</sup>. Są to kręgi wychowawcze, takie jak rodzina, szkoła, kręgi pracy, jak gospodarstwo rolne, warsztat, fabryka, oraz kręgi bawiących się rówieśników. Niektóre z nich mogą łączyć cechy dwóch, np. rodzina chłopska zdominowana jednocześnie wychowaniem i pracą. Każdy z tych kręgów inaczej kształtuje przebieg późniejszego życia, jeden dążeń osobotwórcze rozwija, inny przytłumia, tworzy zatem „zupełnie odmienny typ biograficzny”. Ludzie „dobrze wychowani”, to tacy, którzy dzieciństwo i młodość „przeżyli pod wpływem przemożnym kręgów wychowawczych albo wcale nie pracując w tym okresie, albo tylko praktykując w przygotowaniu do właściwej pracy i których zabawy w kręgach rówieśników znajdowały się też pod wychowawczą kontrolą”<sup>66</sup>. „Ludzie pracy”, to ci, których „okres wychowawczy trwał zbyt krótko i którymi kręgi wychowawcze zbyt mało się zajmowały, aby wywrzeć silny i trwały wpływ na ich przyszłość, natomiast okres pracy, przynajmniej pomocniczej, pod kierunkiem dorosłych, zaczął się wcześniej i trwał nieprzerwanie, mało zostawiając czasu na zabawę z rówieśnikami”<sup>67</sup>. Ludzie zabawy natomiast, to ci, „którzy wprawdzie podlegali i wpływom wychowawczym, i później, być może, wpływom kręgów pracujących, lecz z jakichkolwiek powodów mogli znaczną część czasu spędzać w kręgach rówieśników bez kontroli starszych”<sup>68</sup>. Znanicki podkreśla, że wpływ rówieśników jest silniejszy i trwalszy od wpływu osób dorosłych, stąd nawet jeśli przebywanie z rówieśnikami nie wypełniało ilościowo większości czasu w okresie dzieciństwa i dorastania, to i tak „jego konsekwencje dla późniejszego życia społecznego mogą być przemożne”<sup>69</sup>.

Florian Znanicki pisze poza tym o dwóch typach osobowości niemieszczących się w żadnej z powyższych kategorii. Pierwsza z nich charakteryzuje ludzi przeciętnych, u których „specyficzne dążności osobotwórcze, wyrobione przez różne rodzaje kręgów, kombinują się tak, że

<sup>64</sup> F. Znanicki, *Ludzie terazniejsi...*, s. 141–303.

<sup>65</sup> Tamże, s. 137–139. Zob. J. Piotrowski, *Zagadnienie roli społecznej w systemie socjologicznym Floriana Znanickiego*, w: *Florian Znanicki i jego rola w socjologii*, red. A. Kwilecki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1975, s. 157–167.

<sup>66</sup> F. Znanicki, *Ludzie terazniejsi...*, s. 139.

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> Tamże.

<sup>69</sup> Tamże.

żaden rodzaj dążności nie uzyskuje przewagi<sup>70</sup>. Ludzi przeciętnych pod względem biograficznym Znanięcki z założenia nie czyni przedmiotem analiz socjologicznych<sup>71</sup>, natomiast jego uwaga koncentruje się na ludziach niedających się zakwalifikować do żadnej z wyodrębnionych kategorii ze względu na ich nieprzeciętność.

Nieprzeciętność czy nienormalność w biografiami społecznych ludzi odnosi się do pojęcia normy, którą Znanięcki nazywa „normalnością cywilizacyjną”, rozumiejąc pod tym pojęciem „skuteczne przystosowanie człowieka do cywilizacji, w której żyje<sup>72</sup>. Przystosowanie to wyraża się w działaniach zgodnych z normami systemów kulturalnych, w których jednostka uczestniczy, oraz w zachowaniach charakteryzujących jej relacje z innymi uczestnikami wspólnych kręgów społecznych<sup>73</sup>. Jak pisze Florian Znanięcki, „niezliczone są wypadki odchylenia od normalności cywilizacyjnej”. Odchylenie to częściej jest skierowane „w dół” i wówczas tworzy „podnormalność”, rzadziej „w górę”, kiedy to generuje „nadnormalność<sup>74</sup>. Zarówno podnormalność, jak i nadnormalność dotyczy sposobu pełnienia ról społecznych, niezgodnego z normami cywilizacyjnymi danego kręgu kulturowego, przy czym „możliwości zbieżeń z dróg normalności przedstawiają się jako nieograniczone w swej różnorodności i nieprzewidywalne w swym kierunku<sup>75</sup>.

Ludzie-zboczeńcy, nienormalni w sposobach pełnienia swych ról lub tworzeniu wyobrażeń o przyszłej ich realizacji, to buntownicy wobec norm i wartości własnych kręgów społecznych. Znanięcki podkreśla, że ta skłonność do buntu rozwija się zawsze w pierwszym okresie życia, który głównie rozstrzyga o dalszej ewolucji biologicznej<sup>76</sup>. Odwołując się do ustaleń, które poczynili W. I. Thomas i D. S. Thomas<sup>77</sup>, Znanięcki zauważa, że ten pierwszy okres życia może oznaczać nawet wczesne dzieciństwo, jakkolwiek częściej przypada na okres dojrzewania seksualnego<sup>78</sup>. Jednak bunt ograniczający się wyłącznie do kontestacji to tendencja charakteryzująca „zboczeńca podnormalnego”. „Zboczeniec nadnormalny” natomiast cechuje się tendencją do twórczych, innowacyjnych zmian. „Jak zboczeniec podnormalny ma stałą skłonność do buntowania się prze-

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> Tamże, s. 139–140.

<sup>72</sup> Tamże, s. 304.

<sup>73</sup> Tamże.

<sup>74</sup> Tamże, s. 308.

<sup>75</sup> Tamże, s. 311.

<sup>76</sup> Tamże, s. 319.

<sup>77</sup> W. I. Thomas, D. S. Thomas, *The Child in America*, A. A. Knopf, New York 1928.

<sup>78</sup> F. Znanięcki, *Ludzie terażniejsi...*, s. 319–320.

ciw każdemu porządkowi dla swej subiektywnej swobody, tak zboczeniec nadnormalny ma stałą skłonność do obiektywnego przekształcania wszelkich porządków, z którymi się styka, wszelkich systemów, w których uczestniczy”<sup>79</sup>.

Florian Znaniecki swoją typologię osobowości społecznej, opartą na kryterium dominacji wpływów określonego kręgu środowiskowego, skonstruował — jak sam pisał — „badając porównawczo biografie takich ludzi, u których w młodych latach wpływ jednego z tych trzech rodzajów kręgów wyraźnie i niewątpliwie przeważał”<sup>80</sup>. Janusz Korczak takich badań nie prowadził, natomiast wnikliwie obserwował swoich wychowanków w ich środowiskach życia, co umożliwiała mu wiązanie ich wczesnych doświadczeń z późniejszymi problemami wchodzenia w role dorosłych. Na tej podstawie tworzył dynamiczne obrazy osobowości społecznych, które znajdowały odzwierciedlenie w losach jego literackich bohaterów. I jakkolwiek każdego z nich można wstępnie przypisać do określonej kategorii typów osobowościowych, to jednak kategorie te są zbiorem osób podobnych, ale nieidentycznych pod względem życiowych potrzeb, uzdolnień, możliwości i marzeń, a także doświadczeń piszących koleje ich społecznych biografii. I to także tworzy wspólną perspektywę Korczakowskiej pedagogiki i socjologii Floriana Znanieckiego, wyrażającą się postrzeganiem indywidualizmu jednostki w określonych realiach życia grupowego. Indywidualizm ten środowisko społeczne może albo rozwinąć, tak by przejawiał się w konstruktywnych dążeniach do kreatywnej innowacyjności, albo też stłumić i wówczas jednostka rezygnuje ze swojej indywidualności na rzecz konformizmu dającego jej poczucie bezpiecznego przystosowania lub przeciwnie — przyjmuje postawę destruktywnego buntu, spychającego ją do roli „zboczeńca podnormalnego”<sup>81</sup>.

Zarówno Janusz Korczak, jak i Florian Znaniecki dostrzegają w dziecku nieograniczone wręcz możliwości rozwojowe, które mogą być wzmocniane bądź tłumione przez kręgi społeczne tworzące jego środowisko życia i tym samym tło biografii społecznej. To znaczenie oddziaływań socjalizująco-wychowawczych generuje odpowiedzialność pokolenia dorosłych, przy czym Znaniecki odpowiedzialność tę odnosi przede wszystkim do społeczeństwa jako całości, tworząc wizję cywilizacji przyszłości w perspektywie socjologicznej, natomiast Korczak koncentruje się na dziecku, które w przyjmowanej przez niego perspektywie pedagogicznej

---

<sup>79</sup> Tamże, s. 326.

<sup>80</sup> Tamże, s. 138.

<sup>81</sup> Tamże, s. 273, 281–282.

nie jest wartością służącą osiągnięciu innych, ważniejszych bo ponadjednostkowych, celów.

Dla Janusza Korczaka każde dziecko jest niepowtarzalną indywidualnością, wartością samą w sobie, rozwijającą się w kierunkach i tempie wyznaczonym swoimi możliwościami, potrzebami, ale także i oczekiwaniami, marzeniami. Jednocześnie jest on świadomy faktu, że dziecko od momentu swoich narodzin staje się uczestnikiem określonego kręgu kulturowego, początkowo zawężonego do środowiska rodziny, z czasem poszerzającego zakres coraz bardziej zróżnicowanych oddziaływań. Środowiska życia wyznaczają możliwości podejmowania ról, określają przypisane do nich obowiązki i prawa. Od dziecka krąg kulturowy oczekuje, że w dokonywanych wyborach dostosuje się do nakazów świata dorosłych. W zależności od tego, jaki jest ten świat, to znaczy jakie kręgi kulturowe tworzą środowisko życia dziecka, ukształtuje się jego osobowość społeczna. Osobowość ta będzie w mniejszym czy większym stopniu spętana przymusem socjalizacyjno-wychowawczym, a rozwój dziecka to stopniowe wyzwalamie się od tego przymusu w sposób zgodny z oczekiwaniami własnego kręgu kulturowego bądź też mu przeciwstawny, przejawiający się różnymi formami buntu. Korczak jest przekonany, że wprawdzie podstawowe potrzeby każdego dziecka są takie same, jednak ich hierarchia zmienia się odpowiednio do warunków biologicznych jak i możliwości stwarzanych przez kręgi kulturowe. Pod wpływem ich oddziaływania kształtują się różne typy osobowości społecznej: przystosowawcze lub buntownicze, konserwatywno-zachowawcze lub innowacyjno-działaniowe, akceptujące i przyjazne lub nieufne, a nawet wrogie. Dominacja poszczególnych zespołów tych cech osobowości społecznej dziecka zdecyduje o jego losach w okresie dorastania, a także później, w różnych fazach życia dorosłego. Zatem, pomimo akcentowania innych aspektów relacji jednostki z jej środowiskiem, zasadnicze tezy dotyczące tej kwestii są zbieżne w socjologii Floriana Znanieckiego i pedagogice Janusza Korczaka. Znalazło to przełożenie także na kreowanie przez tego ostatniego postaci literackich w powieściach i opowiadaniach, które podejmują problematykę rozwoju jednostkowego w kontekście złożonych układów środowiskowych tworzących ramy jego biografii społecznej.

Janusz Korczak w różnych swoich utworach kreśli obrazy osobowości dziecięcych kształtujących się w określonych warunkach życia, przy czym nie przywołuje koncepcji osobowości społecznej Floriana Znanieckiego, opartej na bardzo zbliżonych założeniach. Być może w ogóle jej nie znał, a podobieństwo obydwu ujęć jest rezultatem głębokiej refleksji

sjności obydwu twórców i ich ukierunkowania na poznawanie poprzez zrozumienie — charakterystyczne nie tylko dla socjologii humanistycznej ale również dla ogółu nauk społecznych odwołujących się do metod jakościowych. Korczak, lekarz i pedagog, ale również filozof, z pewnością zetknął się z tezami socjologii wychowania Floriana Znanieckiego, jednak kiedy ten ostatni opublikował swoją teorię osobowości społecznej, traktując ją jako podstawę budowania strategii wychowania nowych pokoleń do wyzwań cywilizacji przyszłości, książki Korczaka, obrazujące społeczne biografie ludzi pozostających w dzieciństwie i wczesnej młodości pod wpływem oddziaływań różnych kręgów socjalizujących, były już od wielu lat w obiegu czytelników<sup>82</sup>.

Florian Znaniecki, konstruując swoją klasyfikację typów osobowościowych tworzących się pod wpływem kręgów kulturowych, w jakich jednostka wzrasta, odnosił się do człowieka dorosłego, w którego zachowaniach odzwierciedlają się oddziaływania z przeszłości. Janusz Korczak w niektórych swych pracach przyjmuje taką perspektywę, tj. perspektywę dorosłego z uwzględnieniem retrospekcji czasu dzieciństwa i dorastania, jednak najczęściej koncentruje się na dziecku. Przedmiotem jego uwagi jest zatem nie osobowość społeczna już dojrzała, ale dopiero kształtująca się, często pod wpływem zmiennych, a także sprzecznych oddziaływań natury aksjonormatywnej. Spróbujemy zlokalizować opisane przez Korczaka typy biografii dziecięcych w schemacie typologii osobowości społecznych Floriana Znanieckiego. Typologia ta, jak każdy schemat teoretyczny, jest tylko próbą porządkowania zjawisk psychicznych i społecznych, cechujących się bogactwem niepowtarzalnych wariantów, pozwala jednak zaobserwować pewne cechy wspólne, wiążące się ze specyfiką kręgów kulturowych, w których żyli i tworzyli ówcześni teoretycy i praktycy wychowania.

Znaniecki wyodrębniając typy osobowości społecznej podkreśla jednocześnie wiele ich odmian mieszczących się w każdej z kategorii, co decyduje, iż w praktyce trudno jest dostrzec typy „czyste”, dające się jednoznacznie przyporządkować do którejś z kategorii osobowości miesz-

<sup>82</sup> F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, „Książnica-Atlas”, Lwów 1935; J. Korczak, *Dzieci ulicy*, J. Pajewski, Warszawa 1901; Tenże, *Dziecko salonu*, Księgarnia Powszechna, Warszawa 1906; wyd. J. Mortkowicz, Warszawa 1927; Tenże, *Król Maciuś Pierwszy*, Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 1923; Tenże, *Moški, Joški i Srule*, Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie, Warszawa 1922; Tenże, *Józki, Jaški i Franki*, Warszawa: G. Centnerszwer i Spółka; Lwów: Księgarnia H. Altenberga 1911; Tenże, *Koszalki opalki*, Księgarnia Powszechna, Warszawa 1905; Tenże, *Feralny Tydzień*, J. Mortkowicz, Warszawa 1927; Tenże, *Uparty chłopiec*, J. Mortkowicz, Warszawa 1938; Tenże, *Kiedy znów będą mały*, J. Mortkowicz, Warszawa 1925.



czących się w normach swoich kręgów kulturowych bądź też od nich odbiegających (zbaczających). Podobieństwa osobowości, a w konsekwencji biografii społecznych, wynikają z przebywania w zasięgu oddziaływania tych samych kręgów kulturowych, natomiast różnice — zarówno ze specyfiki wyposażenia biologicznego, jak i odmienności w konfiguracjach układów różnych elementów środowiska, tworzących się w określonych sytuacjach społecznych. Różnice tych uwarunkowań historii życia są oczywiste dla Janusza Korczaka: biologiczne dla Korczaka-lekarza, a społeczne — dla Korczaka-pedagoga. Nie podważają one jednak znaczenia wpływów środowiska życia, a w konsekwencji odpowiedzialności dorosłych za losy pokolenia ich następców. Analizując zatem typy biograficzne bohaterów prozy Korczakowskiej, należy w nich dostrzegać zarówno indywidualizm jednostkowy, jak i uogólnione konsekwencje pozostawiania pod wpływem sytuacji społecznych decydujących o jakości środowisk socjalizacyjno-wychowawczych i warunków rozwoju generowanych poprzez tę jakość.

Bohaterów prozy literackiej Janusza Korczaka można by klasyfikować w oparciu o kryteria biologiczno-demograficzne, psychospołeczne, ekonomiczne. W dalszej części tego rozdziału podjęta zostanie próba ich systematyzacji w oparciu o kryterium wpływów kręgów kulturowych, na jakim opiera się podział osobowości społecznych Floriana Znanieckiego. Przyjęcie takiej klasyfikacji uzasadniają wspólne realia, w jakich swoje badania dla celów tej klasyfikacji prowadził Znaniecki i w których wzory kreowanych postaci literackich znajdował Janusz Korczak.

Najogólniej, kierując się klasyfikacją Floriana Znanieckiego, bohaterów powieści i opowiadań Janusza Korczaka można podzielić na przystosowanych i zbuntowanych. Pierwsza kategoria cechuje się względnie dobrą adaptacją do norm i wartości środowisk socjalizacyjno-wychowawczych oddziałujących na jednostkę. W zależności od dominacji którejś z kategorii tych wpływów można dostrzegać w wykreowanych przez niego literackich postaciach dziecięcych i młodzieńczych przyszłych ludzi dobrze wychowanych bądź ludzi pracy. Natomiast kategoria druga to bohaterowie niegodzący się na otaczające ich realia. Ci mali „zboceńcy” wybierają jedną z trzech dróg: buntują się i uciekają w świat marzeń, bo tam mogą dokonywać tego, co jest dla nich niedostępne w otaczającej rzeczywistości, buntują się wobec przekazywanych im wzorów i próbują je zmieniać w realnym świecie (we własnym środowisku), dążąc do tego, by świat ten stawał się lepszy, bądź też próbują wykształcić w sobie cechy pozwalające przetrwać w istniejącej rzeczywistości kosztem innych, słabszych (w ogó-

le lub w danym momencie). Ta ostatnia kategoria to buntownicy, których Florian Znaniecki nazwałby „zbożcami podnormalnymi”<sup>83</sup>.

W klasyfikacji Floriana Znanieckiego, jak zostało to wskazane na początku tej części analizy, mieści się jeszcze kategoria „ludzi zabawy”, czyli osobowości społecznych ukształtowanych pod wpływem dominacji zajęć zabawowych z rówieśnikami, niekontrolowanych przez dorosłych, tak jak to występuje w przypadku „ludzi dobrze wychowanych”, zwalnianych w dzieciństwie od pracy na rzecz zajęć rozwijających umiejętności umysłowe i praktyczne oraz na rzecz aktywności zabawowej podporządkowanej normom obowiązującym w świecie dorosłych. Jednak, jak pisał sam Znaniecki, w rozwoju osobowości na ogół tworzą się typy „mieszane” ze względu na jednoczesne oddziaływanie różnych kręgów środowiskowych. W oparciu o analizę postaci literackich Janusza Korczaka zostało przyjęte, że nie ma możliwości wyodrębnienia wśród nich czystego typu „człowieka zabawy”. Bohaterowie Korczakowskiej prozy literackiej, którzy bawią się z rówieśnikami bez nadzoru pedagogicznego, to dzieci od najwcześniejszych lat podejmujące prace zarobkowe, pozwalające im przetrwać w znaczeniu biologicznym, a nierzadko również znacząco przyczyniać się do przetrwania całej rodziny. Ich społeczne biografie są tym samym bardziej adekwatne do kategorii „ludzi pracy” i tak też zostały scharakteryzowane. Zatem nie kwestionując tezy o wartości zabawy w kształtowaniu się osobowości człowieka, przyjęto, że wpływy te będą traktowane jako czynniki osobowościotwórcze w biografiami zarówno ludzi dobrze wychowanych, ludzi pracy, jak i ludzi przekraczających granice wyznaczone normami kulturowymi zarówno w znaczeniu pozytywnym, jak i negatywnym.

### 3.4. Ludzie dobrze wychowani w prozie Janusza Korczaka

#### 3.4.1. Środowisko jako kreator „dobrego wychowania”

W świadomości społecznej funkcjonuje wyobrażenie człowieka dobrze wychowanego jako osoby o dużej kulturze w sposobie zachowania, znającej reguły obowiązujące w różnych obszarach społecznych interakcji i zawsze się do tych reguł stosującej, nawet jeśli takie zachowania mogłyby być postrzegane jako kontrowersyjne. Świadomość taka jest kulturowym dziedzictwem po epokach minionych, przy czym dzisiejsze rozumienie człowieka dobrze wychowanego znacząco odbiega od rozumienia tego pojęcia przed stu laty. Dzisiejszy „człowiek dobrze wychowany” to ktoś,

<sup>83</sup> F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi...*, 270–282.

kto grzecznie się ukloni, ustąpi miejsca staruszce w autobusie, nie przeklina, wie, że na pogrzebie trzeba być smutnym, a na weselu — radosnym. Od człowieka dobrze wychowanego sprzed stu lat społeczeństwo oczekiwało czegoś innego. Przede wszystkim zróżnicowania zachowań w zależności od sytuacji społecznych i pozycji osób tworzących te sytuacje. Bycie dobrze wychowanym oznaczało przede wszystkim tworzenie pozorów na miarę wymogów środowiska. Bardzo dobrą egzemplifikacją takich osobowości zawierają literackie opisy, wśród nich postaci Łęckich i innych arystokratów z *Lalki* Bolesława Prusa.

Florian Znaniecki postrzega proces formowania „ludzi dobrze wychowanych” poprzez pryzmat swojej epoki, ale jednocześnie nadaje mu bardziej ogólne rysy zgodnie z uniwersalizmem teorii socjologicznej, dającym możliwość zachowania względnej ponadczasowości. „Ludzie dobrze wychowani” z jego socjologicznej koncepcji osobowości społecznej to jednostki pozostające pod zdecydowaną presją środowisk wychowawczych, których oddziaływania określone są przede wszystkim poprzez kulturowe ideały tych środowisk, a nie możliwości i potrzeby dziecka. Wpływy wychowawcze stają się wówczas przez dziecko percypowane jako zewnętrzny przymus, swoisty „kaganiec na duszę”. Dla Janusza Korczaka była to jedna z najważniejszych kwestii wychowania rodzinnego i szkolnego, stąd problemy dzieci „dobrze wychowanych”, ale jednocześnie „dobrze zniewolonych”, stały się częstym tematem jego prozy literackiej.

#### 3.4.2. Jan — dobrze wychowany człowiek z kagańcem na duszy<sup>84</sup>

Jedną z powieści pedagogicznych Janusza Korczaka *Dziecko salonu*<sup>85</sup> rozpoczyna się opisem snu głównego bohatera. Śni, że jest pudłem. Ma swojego pana, który daje mu, mogłoby się wydawać, wszystko: karmi go, wyprowadza na spacer, opłaca podatek, dba o jego higienę. Posiadanie pana to także podstawa przynależności do określonej klasy — klasy uprzywilejowanej — i wiążące się z tym poczucie bezpieczeństwa, ale jednocześnie poczucie zobowiązania — wdzięczności i wierności. W zamian za troskę pan oczekuje posłuszeństwa, merdania ogonem, patrzenia w oczy, przybiegania na każde skinienie czy gwizdnięcie. Pudel akceptuje taką rzeczywistość, w słuszności takiego podejścia utwierdzają

<sup>84</sup> Zob. M. Chodkowska, R. Bednarz-Grzybek, *Dziecko z kagańcem na duszy w realiach współczesnego świata*, w: *Pochylmy się nad dzieckiem. Idea i dzieło Janusza Korczaka*, red. M. Korczyński, M. Okrasa, B. Wierchowska-Konera, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, s. 66–87 [w druku].

<sup>85</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*, s. 5–6.

go inni ludzie, od których słyszy słowa uznania: „grzeczny piesek”, „dobry piesek”, „miły piesek”.

Momentem przełomowym dla pudła staje się odmienna reakcja przechodnia, który wypowiada zupełnie nowe słowa: „ten pies ma kaganiec na duszy”<sup>86</sup>. Pod ich wpływem ulatnia się dotychczasowe zadowolenie, jego miejsce zajmuje poczucie zniewolenia i upodlenia. Konsekwencją jest zmiana zachowań: przejście od posłuszeństwa do buntu, od podporządkowania do agresji<sup>87</sup>. Pudiel traci sympatię pana, wzbudza w nim niechęć, złość i w końcu następuje decyzja o pozbyciu się niedawnego pupila. Wystrzelony z dubeltówki nabój nie może jednak osiągnąć buntownika, bowiem następuje przebudzenie bohatera. Znowu jest on człowiekiem, znika psia powłoka, która skrywała jego duszę podczas snu, ale nie znika poczucie ujarzmienia tej duszy przez kaganiec.

*Dziecko salonu*, druga z powieści Janusza Korczaka, była drukowana w latach 1904–1905 na łamach tygodnika „Głos”. Odzwierciedla zatem dylematy wychowania przełomu ubiegłych stuleci w środowiskach ekonomicznie i społecznie wówczas uprzywilejowanych, tj. mieszczańskim i szlacheckim. Środowiska te kształtowały określony typ osobowości społecznej, w którym „dobre” wychowanie było wartością samą w sobie. Cechy tego dobrego wychowania były zróżnicowane w zależności od wartości (kulturowych, religijnych, moralnych czy materialnych) preferowanych w środowisku, natomiast jego cechą stała było „siłowe” przejmowanie kulturowego dziedzictwa zawierającego określony porządek aksjonormatywny.

Bohaterem powieści *Dziecko salonu* jest Jan, młody człowiek powracający do rodzinnego domu po ukończonych studiach. Przez lata pozostawał pod wpływem rodziny i szkoły, dostosowywał się do wyznaczanych przez nie norm. Na miarę ich oczekiwań osiągnął sukces — jest człowiekiem wykształconym, z wyuczonym zawodem zapewniającym wysoki status społeczny. Jest więc dojrzałym „człowiekiem dobrze wychowanym” z typologii osobowości społecznych Floriana Znanięckiego<sup>88</sup>, z zinternalizowaną umiejętnością dostosowywania się do wzorów przewidzianych przez społeczeństwo dla różnych sytuacji społecznych. Zna zasady dobrego wychowania, z wyuczonym wdziękiem dostosowuje się do nich, otrzymując w zamian akceptację własnych kręgów społecznych. Jednak Jan, Korczakowski „dziecko z kagańcem na duszy” to „człowiek dobrze

<sup>86</sup> Tamże, s. 7.

<sup>87</sup> Tamże.

<sup>88</sup> F. Znanięcki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 2001, s. 124–173.

wychowany”, który z czasem potrafił uświadomić sobie własne zniewolenie sztywnymi normami regulującymi zachowania w sposób uzasadniony wyłącznie konwenansem, a nie rzeczywistymi wartościami czy znaczeniem praktycznym<sup>89</sup>. I to uświadomienie jest szansą zarówno dla niego, jak i dla społeczeństwa. Bowiem, jak pisał Znanięcki, ludzie dobrze wychowani, podobnie jak inne typy osobowości ukształtowane „na obraz i podobieństwo” własnych środowisk, nie są w stanie stworzyć niczego nowego, w swej aktywności życiowej będą oni zupełnie pozbawieni kreatywności<sup>90</sup>. Jest to zagrożenie, które dotyczy wielu, ale nie wszystkich, spętanie konwenansem ogranicza możliwości dokonywania zmian, ale ich nie odbiera. Znanięcki, reprezentant orientacji humanistycznej, daleki byłby od takiej stereotypizacji grup i jednostek. Wskazuje możliwe drogi wpływu, ale nie determinację.

Korczakowski bohater podjął próbę rozbicia skorupy socjalizacyjnej, w jakiej próbowała go zamknąć rodzina i szkoła. Uświadomienie noszenia „kagańca na duszy” otworzyło przed nim nowe możliwości. Wykorzystał szansę, by przestać być „człowiekiem dobrze wychowanym”, podjęty bunt miał go uczynić jednostką twórczą, zdolną do dokonywania zmian nie tylko we własnym życiu, ale szeroko rozumianych zmian społecznych. Cena, jaką będzie musiał zapłacić za tę metamorfozę, jest jednak bardzo wysoka. Stanowi ją poczucie utraty tożsamości i lęk przed samotną walką. Dlatego wyzwolenie własnej duszy z kagańca narzuconego jej przez środowiska socjalizujące jest bardzo trudne. Jak przekonywał Znanięcki, człowiek uformowany pod wpływem kręgów, w których wartością najwyższą jest praca, pozostanie człowiekiem pracy, nawet wówczas, kiedy nie będzie jej potrzebował do zaspokajania potrzeb bytowych. Z kolei człowiek „dobrze wychowany” będzie przez całe życie odczuwał presję konwenansów zmuszających go do zachowań z jego punktu widzenia często bezsensownych<sup>91</sup>. Jeżeli nawet potrafi się zbuntować, nie do końca pozbędzie się konsekwencji określonego sposobu wychowania, ślady kagańca pozostaną w postaci poczucia niepewności, dylematów aksjologicznych, doświadczania bólu egzystencji.

Dla psa z historii sennej opisaney na początku powieści bodźcem do zmiany stają się słowa przypadkowego przechodnia, uświadamiające mu jego ubezwłasnowolnienie i upodlenie. Bohater powieści z pewnością nie uświadomił sobie własnego „spętania” w jednym, przełomowym

<sup>89</sup> Tenże, *Socjologia wychowania*, t. 2, cz. 3, *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2001, s. 449–533.

<sup>90</sup> Tenże, *Ludzie terazniejsi...*, s. 124–125, 152, 172.

<sup>91</sup> Tamże, s. 128–129.

momencie, lecz musiał przejść długą drogę do przemiany, która sprawiła, że oskarża system wychowania rodzinnego w następujących słowach: „Coście mi dali, pytam. Kazaliście mi kochać coś prawdziwie, z czego byście sami nie drwili? Jakże miałem wierzyć w sprawiedliwego Boga, kiedy wasz salon był krzyżącą niesprawiedliwością? — Stare zabawki, zniszczone, nudne — dla biednych dzieci? [...] Czy w gruncie rzeczy istnieje jakiś altruizm, czy tylko modna literatura altruizmu?”<sup>92</sup>

Jan, syn fabrykanta glicerynowych mydeł, przez wiele lat z konieczności pozwalał na zakładanie sobie kagańca mieszczańskiego salonu. Wraz z wiekiem rosła świadomość skrępowania duszy tym kagańcem uplecionym z wartości, które okazywały się antywartościami, i celów, których osiągnięcie nie przynosiło poczucia sensu życia, a tym samym stawało się „drogą donikąd”.

Dylematy przeżywane przez Korczakowskiego bohatera nie straciły swej aktualności. To, co nazywa on nakazem kochania czegoś przy jednoczesnym wyszydzeniu tego w postępowaniu dorosłych, to konflikt pomiędzy wpływami wychowania i socjalizacji rodzinnej, czyli konflikt pomiędzy tym, co rodzice przekazują werbalnie, a wzorami i normami, według których sami postępują. Konflikt ten jest podobny jak przed stuleciem, a może nawet jeszcze bardziej nasilony. Wpływów socjalizacji pierwotnej nie da się wymazać z życiowej biografii. Dziecko z rodziny alkoholicznej do końca swojego życia pozostanie DDA, dziecko z rodziny rozbitej nie pozbędzie się traumy doświadczanej nienawiści pomiędzy rodzicami, a dziecko obserwujące w rodzinie konflikty aksjonormatywne będzie miało problemy z dokonywaniem wyborów moralnych. I w tym znaczeniu rodzina tworzy kaganiec, a następnie w sposób bardziej lub mniej skuteczny czuwa, by dziecko zbyt szybko nie próbowało go zrzucić.

Rodzice, rodzina i najbliższe otoczenie definiują styl wychowywania, wpajane wartości, sytuację materialną, w której przebiega proces formowania się charakteru i osobowości dziecka<sup>93</sup>. Nie zawsze są w tych oddziaływaniach zgodni i konsekwentni. Często przy tym zapominają, że wychowanie do wolności myśli polega na słuchaniu dziecka, szanowaniu jego racji, a tym samym na prowadzeniu z nim dojrzałej dyskusji. Tylko wówczas dziecko będzie zdolne do podejmowania samodzielnych

<sup>92</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu...*, s. 101.

<sup>93</sup> S. Cz. Michałowski, *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, w: *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 165–196; U. Morszczyńska, W. Morszczyński, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, w: *Dziecko w świecie wartości...*, s. 41–130. Por. Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, „W drodze”, Poznań 1991.

decyzji i do ponoszenia ich konsekwencji. Brak nabycia w dzieciństwie takich kompetencji przejawia się w życiu dorosłym strachem przed samodzielnością, również umysłową i intelektualną. I to jest właśnie kaganiec rodzinny, od którego, mówiąc językiem Janusza Korczaka, trudno jest duszę uwolnić. W teorii Floriana Znanieckiego przybiera on formę uniformu „człowieka dobrze wychowanego”, uniformu równie trudnego do zrzucenia, jak kaganiec z Korczakowskiej metafory.

W powieści Korczaka główny bohater, „człowiek dobrze wychowany”, pozostaje pod wpływem dwóch uzupełniających się systemów wychowawczych, a swoje oskarżenia kieruje do każdego z nich, zarówno do rodziny, jak i systemu edukacyjnego. Do tego ostatniego odnoszą się następujące słowa dorosłego już Jana: „Coście mi dali, pytam. [...] dławiące, bezsenne noce w czasie egzaminów? Dławiąca nauka z dnia na dzień — z roku na rok — zapominana, odświeżana i znów zapominana — na zawsze”<sup>94</sup>.

Nauka „zapominana na zawsze” to ogół wiedzy i umiejętności nabywanych wyłącznie dla zaliczenia kolejnej partii treści programowych, nieprzydatnych po uzyskaniu tegoż zaliczenia, niemających znaczenia w radzeniu sobie z funkcjonowaniem zawodowym, rodzinnym, społecznym. Pomimo upływu stulecia od czasów, kiedy Korczak sprzeciwiał się takiemu encyklopedyzmowi edukacyjnemu, sytuacja niewiele się zmieniła, a jeśli tak, to z pewnością nie na lepsze. Tak jak bohater jego powieści, również obecnie młodzi ludzie oczekują, że uczenie się przyniesie im wymierne korzyści, pozwoli doskonalić zarówno siebie, jak i otoczenie, bliższe jak i dalsze, zajmować adekwatne do posiadanych kompetencji pozycje w strukturze społecznej i na tę strukturę wpływać. W czasach Korczaka wykształcenie, zwłaszcza uniwersyteckie, było wartością stosunkowo rzadką, trudną do osiągnięcia<sup>95</sup>. Współcześnie stało się wartością powszechną i łatwo dostępną. Wówczas młody człowiek mógł się czuć zawiedziony w swoich nadziejach na pełną realizację ukształtowanych ideałów, obecnie często jego kompetencje nie są potrzebne nikomu. Kolejne studia, kursy, języki obce, umiejętności informatyczne są zapominane na londyńskim „zmywaku” czy rodzimej budowie. Młodzi ludzie czują się nie tylko zawiedzeni w swych nadziejach, ale wręcz oszukani. Dostrzegają to coraz częściej również ich nauczyciele. Coraz częściej na

<sup>94</sup> E. Podgórska, *Janusz Korczak a współczesny nauczyciel*, w: *Symposium Korczakowskie*, Uniwersytet Łódzki przy współpracy Uniwersytetu im. Justusa Liebiga, Łódź 1985, s. 13–21.

<sup>95</sup> Tamże.

łamach mediów mówią oni wręcz o wielkim oszustwie edukacyjnym<sup>96</sup>, a dyskurs medialny toczy się z udziałem kreatorów tego systemu. Wciąż o tym mówią i nadal pracują w szkołach wyższych „tego i owego” (jak nazwała je „Polityka”<sup>97</sup>), których absolwenci zasilają szeregi bezrobotnych bądź też podejmują prace w zawodach zupełnie innych niż te oczekiwane. Szkoła, która nie odpowiada oczekiwaniom społecznym, nie wyposaża absolwentów w przydatne umiejętności, nie wypełnia należnych funkcji w systemie społecznym, którego jest częścią, jest tym samym dysfunkcyjna. Panaceum na wszystkie problemy edukacyjne miały być kolejne reformy. Nie przyniosły pożądanych zmian, zarówno na poziomie szkolnictwa niższych szczebli, jak i szkół wyższych. Nie wydaje się również, by ostatnia reforma szkolnictwa wyższego mogła odnieść większe sukcesy. Nie wszystkie jej zapisy były „trafione”, inne najprawdopodobniej będą skutecznie „obchodzone”. Taksonomie celów kształcenia, nawet najstaranniej opracowane, pozostają fikcją, jeśli nie przekładają się na rzeczywistą wiedzę, umiejętności i społeczne kompetencje. Na progu drugiej dekady bieżącego stulecia niewiele wskazuje, by było to możliwe. Młodzi bezrobotni, nikomu niepotrzebni pomimo często bardzo wysokiego poziomu wykształcenia i licznych kompetencji potwierdzonych kolejnymi dyplomami, mogliby w sposób w pełni uzasadniony i przekonujący wypowiedzieć słowa napisane przed stu laty: „Coście mi dali, pytam...”. Jeśli kształcenie nie przekłada się na konkretne efekty jednostkowe i społeczne, staje się bezsensownym wysiłkiem często wymuszonym presją rodziny, a także normami ogólnospołecznymi. Staje się, używając metafory Korczaka, „kagańcem na duszę” — kagańcem edukacyjnym.

<sup>96</sup> R. Daszczyński, *Na diabła nam taka edukacja. Alarm dla wyższych uczelni*, „Gazeta Wyborcza”, 4 maja 2012; P. Rokicki, *Głos bezpośrednio zainteresowanego na dzień przed maturą*, „Gazeta Wyborcza” 4 maja 2012 [http://wyborcza.pl/1,76842,11663085,Glos-bezposrednio\\_zainteresowanego\\_na\\_dzien\\_przed.html](http://wyborcza.pl/1,76842,11663085,Glos-bezposrednio_zainteresowanego_na_dzien_przed.html) dostęp: 9 czerwca 2012; *Uczelnie naprawdę fabrykują idiotów*, „Gazeta Wyborcza” 2 maja 2012 [http://wyborcza.pl/1,95892,11651167,Uczelnie\\_naprawde\\_sa\\_fabrykami\\_idiotow\\_list.html](http://wyborcza.pl/1,95892,11651167,Uczelnie_naprawde_sa_fabrykami_idiotow_list.html) dostęp: 9 czerwca 2012; *Uczelnie produkują bezrobotnych*, „Gazeta Wyborcza” 15 maja 2012 <http://wyborcza.pl/8,75402,11729638.html> dostęp: 9 czerwca 2012. Por. M. Kula, *Poloniści o ustnej maturze: To fikcje i oszustwo*, „Gazeta Wyborcza” 11 grudnia 2005. Por. P. Wilczyński, *Szkoła ściągania i przeklejanania*, „Tygodnik Powszechny”, 2 stycznia 2011.

<sup>97</sup> *Czego Jasia nauczyć, aby Jan mógł znaleźć pracę?*, Debata w POLITYCE: *Polska szkoła bezrobotnych*, „Polityka” 26 kwietnia 2012, <http://www.polityka.pl/kraj/1526513,1,debata-w-polityce-polska-szkola-bezrobotnych.read#ixzz1xJdR3M3P> dostęp: 9 czerwca 2012. Por. M. Papuzińska, *Szkoły z kasą*, „Polityka” 29 września 2009, [dostęp: [www.plityka.pl/kraj/analizy/304600,1,debata-poziom-ksztalcenia-na\\_uczelniach.read](http://www.plityka.pl/kraj/analizy/304600,1,debata-poziom-ksztalcenia-na_uczelniach.read); 8 czerwca 2012].



Kaganiec edukacyjny zakładają na duszę dziecka pośrednio kreatorzy kolejnych reform edukacyjnych, a bezpośrednio jego nauczyciele. Produkcją go wspólnie z założeń systemowych, wymogów programowych, własnej wizji celów wychowawczo-dydaktycznych, a także własnych kompetencji i niekompetencji, zaangażowania i chęci działania bądź bezradności i lęków. Osiągają efekty w postaci uformowania większości uczniów jako jednostek dobrze przystosowanych, ale jednocześnie przeciętnych, niezdolnych do podejmowania twórczych inicjatyw, odbiegających od wzorów powszechnie uznawanych, i brania odpowiedzialności za takie decyzje. Janowi, Korczakowskiemu bohaterowi wykreowanemu na wątkach autobiograficznych, udaje się ocalić własną kreatywność i podjąć próby odzyskiwania niezależności. Współczesnym realnym postaciom młodych ludzi społeczeństwo też takich szans nie odbiera, ale jawią się one jako nieporównywalnie mniejsze.

### 3.4.3. Stasio 1 — przykład osobowości społecznej dziecka-kameleona

„Ludzie dobrze wychowani” w koncepcji Floriana Znanieckiego to tacy, których rozwój we wczesnych okresach życia zdominowały oddziaływania wychowawcze. Adaptacja do wymogów wynikających z oddziaływań wychowawczych jest dla dziecka trudna. Tym trudniejsza, im większa jest koncentracja na problemach jego wychowania, generująca wielość bodźców środowiskowych, nie zawsze dostosowanych do jego możliwości percepcyjnych, emocjonalnych i działaniowych, a ponadto niekiedy wewnętrznie spójnych, a bywa, że wręcz wzajemnie sprzecznych. To zróżnicowanie bodźców, przy mało dojrzałej jeszcze osobowości dziecka, przejawia się gwałtownością reakcji i ich częstą zmiennością, nie zawsze dająca się wytłumaczyć prawami logiki rządzącej światem dorosłych. Taki typ osobowości dziecięcej, charakteryzującej się ciągłą zmiennością reakcji i zachowań, można nazwać dzieckiem-kameleonem.

Stasio to bohater artykułu pt. *Dzieci i wychowanie*<sup>98</sup>, dziecko miłe, które lubi, by go chwalono, smuci się, gdy ktoś się na niego gniewa. Gotów jest wszystko przyrzec, przeprosza i zapewnia o poprawie, wierząc głęboko w szczerość swych przyrzeczeń, a uzyskawszy przebaczenie, zapomina o tych przyrzeczeniach i broi na nowo. Stasio zadziwia swoje otoczenie, czasem jest kapryśny, czasem zachwyca trafnością sądu, uwagą, pamięcią, dobrocią. Czasem drobną przykrość oblewa łzami, czasem przeraża bra-

<sup>98</sup> J. Korczak, *Dzieci i wychowanie*, [przedr. z „Wędrowiec” 1900, nr 2], w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 32–36.

kiem serca, czasem przy wielkim bólu łzy nie uroni. Stasio posiada dumę dziecięcą, współczucie dla biednych i słabych, ma silne poczucie sprawiedliwości, brak mu jednak woli, brak mu stałości, dlatego najpiękniejsze, najszczytniejsze postanowienia idą często na marne. Korczak stwierdza, że dzieci podobnych do Stasia jest najwięcej<sup>99</sup>. Można dodać, iż z pewnością nie dlatego, że z takimi predyspozycjami przychodzą na świat. Ich zmienność jest reakcją na zmienność bodźców wychowawczych, jakich doświadczają.

Stasio, typowy kameleon, pod wpływem natłoku oczekiwań, wykształcił w sobie mechanizmy szybkiego reagowania w sposób, we własnym przekonaniu, adekwatny i skuteczny. Dorosli dostrzegają jego kapryśność, zmienność reakcji czasem dla nich zupełnie niewytłumaczalną. Ta niewytłumaczalność stanowi konsekwencję przyjmowania perspektywy dorosłego w ocenianiu problemów dziecięcych. Dorosły potrafi przewidywać konsekwencje wielu zdarzeń, także wywołanych własnymi reakcjami. Dziecko jeszcze tego nie potrafi, nie do końca też rozumie, dlaczego w jednych warunkach takie samo jego zachowanie wywołuje akceptację, a w innych sprzeciw i kary. Wynika to z faktu, iż nie dostrzega jeszcze złożoności układów kulturowych, które takim samym reakcjom i zachowaniom mogą nadawać różne znaczenie. Stopniowo będzie się uczyło, że na weselu trzeba się cieszyć, a na pogrzebie smuć, nawet jeśli odczuwa się zupełnie odmienne emocje. Powinno tak postępować ze względu na szacunek dla przeżyć innych, zwłaszcza w sytuacjach percypowanych jako ważne. W powtarzających się sytuacjach społecznych dziecko będzie się tego uczyć poprzez gromadzenie doświadczeń, metodą „prób i błędów”. Korczakowski Stasio jest inteligentnym dzieckiem, potrafi koncentrować uwagę, formułować trafne sądy, zapamiętywać. Czasem jest dobry dla innych, czasem „przeraża brakiem serca”, czasem wykazuje heroiczny spokój, czasem drobne przykrości wywołują atak płaczu. Staś po prostu eksperymentuje, sprawdza efektywność różnych reakcji w zbliżonych warunkach, szuka tego, co w reakcjach dorosłych jest stałe, niezależne od sytuacji społecznych i ich nastrojów. Dorosły „kameleon” zmienia zachowania według przewidywalnych reguł wynikających z charakteru struktur społecznych, układów różnych pozycji i statusów oraz przypisanych do nich przywilejów i obowiązków. Dziecko takiej wiedzy jeszcze nie posiada, próbuje osiągać efekty, zmieniając zachowania nie zawsze odpowiednio do reguł obowiązujących w świecie dorosłych, co sprawia, że dla tych ostatnich są one często niezrozumiałe, oceniane negatywnie, karane.

---

<sup>99</sup> Tamże, s. 32.

Dziecko-kameleon reaguje zmiennością reakcji i zachowań na sprzeczności świata dorosłych, których jeszcze nie potrafi odpowiednio zinterpretować. Jednak nie odrzuca obowiązujących tam norm — szuka najkorzystniejszych dla siebie sposobów przystosowania się do nich, a ponieważ jest inteligentny — za kilka lat prawdopodobnie stanie się konformistą zorientowanym na rodzaj aktywności, która wywarła największy wpływ na jego socjalizację. Będzie „człowiekiem dobrze wychowanym”, dobrze przystosowanym, dobrze percypowanym we własnych kręgach kulturowych. Człowiekiem mieszczącym się w „futerale” własnej cywilizacji, ale niezdolnym do opuszczenia tego futerału i budowania „cywilizacji przyszłości”.

#### 3.4.4. Stasio 2 — dziecko z kagańcem nadmiernych wymagań

Typem osobowości dziecka z duszą spętaną kagańcem nadmiernych wymagań jest Stasio z opowiadania Janusza Korczaka *Feralny tydzień*<sup>100</sup>. Żyje w ciągłym lęku spowodowanym przez ukrywanie porażek w szkole. Nie ma w rodzicach oparcia, nie może im się zwierzyć, okazać zaufania. Stasio nie musi pracować, może się uczyć, jego potrzeby są zaspokajane, ma nawet swojego korepetytora, a jednak jest nieszczęśliwy. Nie posiada wiary w siebie, brakuje mu ochoty do pracy. Pomimo troski i zainteresowania rodziców czuje się odrzucony.

Stasio przemieszcza agresję na innych, pozwala mu to przynajmniej częściowo uwalniać się od przygniatających go napięć. Nie lubi nikogo i oskarża wszystkich o to, że musi rano wstawać, że w danym tygodniu jest mało świąt, że nauczyciel odda dyktando, w którym zrobił dwa błędy<sup>101</sup>. Stasiem miotają ciągle sprzeczności. Kocha rodziców i nie chce ich zasmucać swoimi porażkami, ale boi się ich reakcji. Przeżywa, że nie może spokojnie przyznać się do tego, że nie zawsze jest w stanie osiągać dobre wyniki w nauce. Wychodzi z założenia, że ma w życiu pecha. Stasio w szkole doświadcza złożonego uczucia: wdzięczności dla nauczyciela Szparaga, że nie zauważył błędu, i gniewu, że ocenił dyktando tylko na trójkę z minusem. Kieruje zarzut do nauczyciela, że mógł mu postawić pełną trójkę. Za nieuważanie na lekcji rosyjskiego dostaje dwójkę. Wie, że byłoby dobrze dla jego samopoczucia, gdyby poinformował o ocenie matkę. Jednak nie decyduje się na taki krok. Nie robi tego, bo nie chce sobie popsuć niedzieli, obawia się konsekwencji. Taka otrzymana w poniedziałek dwójka odbiera mu ochotę, odwagę, wiarę w siebie, chęć do pracy na

<sup>100</sup> J. Korczak, *Feralny tydzień*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)...*, s. 75–112.

<sup>101</sup> Tamże, s. 78–79.

kolejne dni. Wychodzi z założenia, że nie ma sensu się uczyć, kiedy i tak ma dwójkę i nic nie jest w stanie ocalić go od gniewu rodziców<sup>102</sup>. Stasio nie ma wysokich ambicji, potwierdza tym samym teorię Znanieckiego, że dziecko pozostające pod zdecydowaną dominacją kręgów wychowawczych cechuje się przeciętnością w działaniach i oczekiwaniach. Jest to typ chłopca, który w pełni zadowoliliby się przeciętnością wyników i swojej pozycji w środowisku szkolnym. Nie wykazuje ponadprzeciętnych aspiracji, nie chciałby być pierwszym uczniem w szkole. W jego mniemaniu pierwszy uczeń jest zarozumiały i nikt go nie lubi. Stoi na stanowisku, że optymalne wyniki, jakie mógłby uzyskiwać, to wyniki dostateczne. Takie oceny pozwoliłyby mu nie stresować się, przestałby żyć w ciągłym strachu przed reakcjami rodziców. A jeszcze lepiej, żeby rodzice przestali interesować się jego szkolnymi postępami. Według Stasia szczęśliwi są chłopcy, którzy nie muszą pokazywać dzienniczka rodzicom. Nikt nie ingeruje w ich sprawy, nikt na nich nie krzyczy. Stasio czuje żal do wszystkich, którzy go dręczą. Kaganiec nadmiernych wymagań środowisk wychowawczych uwiera go coraz mocniej.

Chłopiec próbuje się bronić, wskazując na trudności w nauce również swoich kolegów. Mówi rodzicom, że nie zrobił w szkole zadania, bowiem było ono tak trudne, że z jego rozwiązaniem poradziło sobie tylko trzech uczniów, na co matka odpowiada, że niepotrzebnie zapatruje się na nieuków i leniuchów<sup>103</sup>. Taka reakcja matki wydaje się Stasiowi straszna. W trudnych chwilach, kiedy nic się nie układa, a dyżurny w szkole bezpodstawnie oskarża go o złe zachowanie, co w konsekwencji powoduje ukaranie chłopca przez pozostawienie go w tzw. kozie, mały bohater opowiadania — ofiara nadmiernej dominacji i presji kulturowych kręgów wychowawczych — rozmyśla o śmierci<sup>104</sup>. W momentach krytycznych wydaje się mu ona jedynym sposobem na zrzucenie kagańca nadmiernych wymagań.

#### 3.4.5. Dziecko zdominowane wychowaniem religijnym

Bohater opowiadania Janusza Korczaka pt. *Sam jeden*<sup>105</sup> to typ chłopca religijnego, kochającego Boga. Kocha też rodziców, stara się być grzeczny, bo nie chce, żeby się na niego gniewali, żeby było im przykro. Podobny stosunek ma też do innych ludzi, zależy mu na tym, żeby wszyscy, którzy

<sup>102</sup> Tamże, s. 85.

<sup>103</sup> Tamże, s. 92.

<sup>104</sup> Tamże, s. 108–109.

<sup>105</sup> J. Korczak, *Sam jeden*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)...*, s. 190–194.

go znają, byli z niego zadowoleni. Nie robi tego dla pochwały czy innej nagrody, jest szczerzy, taką samą postawę prezentuje, kiedy nikt nie jest w stanie tego sprawdzić. W modlitwie prosi Boga o zdrowie i długie życie dla rodziców, ale także pamięta o innych ludziach, prosi, aby wszyscy byli dobrzy i szczęśliwi<sup>106</sup>.

Chłopiec w dzieciństwie i wczesnej młodości pozostaje pod wpływem kulturowych kręgów wychowawczych, przy czym w jego postawie wyraźna jest dominacja wychowania religijnego. Zinternalizował wartości religijne, jest im podporządkowany, jego prospołeczna postawa jest konsekwencją identyfikowania się z nimi. Prawdopodobnie efekty takich oddziaływań będą względnie trwałe, tzn. w życiu dorosłym będzie człowiekiem dobrze wychowanym i dobrym chrześcijaninem. Natomiast jest mało prawdopodobne, by był zdolny do podejmowania wysiłków reformatorskich. Każda zmiana wiąże się ze sprzeciwem zwolenników porządku konserwatywnego, a on raczej nie będzie zdolny do zmierzenia się z takim oporem. Pragnie lepszego świata, ale w pragnieniu tym ograniczy się do modlitwy, tym samym przerzucając na Boga odpowiedzialność za kreowanie zmian społecznych.

Postaci dziecięcych odzwierciedlających kształtowanie się osobowości społecznej pod wpływem kręgów wychowawczych jest w prozie Korczaka wiele, co wiąże się z tym, że dla pedagoga w centrum zainteresowania zawsze pozostaje dziecko w procesie wychowania, w tym konsekwencje różnych oddziaływań współtworzących ten proces, o czym świadczą wyżej wybrane przykłady jego małych bohaterów i ich biografii społecznych. Szukając w prozie Korczaka odniesień do socjologicznego typu ludzi dobrze wychowanych z klasyfikacji Floriana Znanieckiego, łatwo znaleźć postacie, dla których środowiska wychowawcze rodziny i szkoły pozostają niemal wyłącznym kręgiem oddziaływań wychowawczo-socjalizacyjnych, zarówno w okresie dzieciństwa jak i dorastania.

Janusz Korczak sam jest przede wszystkim wychowawcą, proces wychowania uznaje za konieczny dla rozwoju jednostki i trudno byłoby mówić w odniesieniu do jego twórczości o krytyce nadmiaru oddziaływań wychowawczych czy krytyce ich dominacji w porównaniu ze znaczeniem innych kulturowych kręgów socjalizacji. Krytyka Korczaka dotyczy zatem nie ilości, ale jakości oddziaływań wychowawczych. W postaciach literackich uosabia główne tezy swojej pedagogiki. Ograniczające rozwój jest wszelkie wychowanie zawierające sprzeczności pomiędzy postawami werbalnymi i działaniami, łamiące podstawowe prawa dziecka, ignorujące

<sup>106</sup> Tamże, s. 193.

jego możliwości, potrzeby, oczekiwania. Nadmierne wymagania generują lęki, poczucie niskiej wartości, rodzą agresję lub odbierają chęć do działania, a w skrajnych przypadkach — nawet do życia.

Korczak nie analizuje problemów swoich „dobrze wychowanych” bohaterów z punktu widzenia wizji przyszłego społeczeństwa, dla niego liczy się przede wszystkim dziecko — świat jego przeżyć, lęków, cierpień, poczucia niemożności i osamotnienia. Pomimo to jego dziecko „z kagańcem na duszy” jest bardzo podobne do typu człowieka dobrze wychowanego z koncepcji Floriana Znanieckiego. I podobnie jak Znaniecki, Korczak nie przesądza, nie determinuje, a jedynie wskazuje konsekwencje błędów wychowawczych wiążących się z nadmierną koncentracją na podporządkowaniu dziecka sztywnym normom kulturowym kręgów socjalizacyjno-wychowawczych.

### 3.5. Ludzie pracy w prozie Janusza Korczaka

#### 3.5.1. Rozumienie środowiska pracy w koncepcjach Korczaka i Znanieckiego

Znaniecki podkreślał, że typ osobowości człowieka kształtuje się pod wpływem dominacji określonego kręgu kulturowego, ale nie wyłączości oddziaływań tego kręgu. Adekwatną egzemplifikacją tej tezy są postacie literackie kreowane w opowiadaniach i powieściach Janusza Korczaka, zarówno scharakteryzowane wyżej w kontekście dominacji kręgów wychowawczych, jak i te, które ze względu na wcześniej rozpoczęte zarobkowanie można określić jako ludzi pracy. Analiza ich społecznej biografii — przedmiot analizy zawartej w tej części rozdziału — będzie miała również odniesienia do elementów socjologii humanistycznej. W związku z tym już na początku należy podkreślić istotną różnicę pomiędzy orientacją socjologii Znanieckiego i pedagogiki Korczaka co do omawianej kwestii. W teorii Znanieckiego taki typ osobowości kształtuje się pod wpływem oddziaływania środowisk pracy organizowanych przez dorosłych, w których dziecko wcześniej staje się siłą roboczą, ale nie organizatorem czy kierownikiem procesu produkcyjnego. Znaniecki mówiąc o wpływach kręgów pracy miał na myśli przede wszystkim rodzinne warsztaty pracy, rolne czy rzemieślnicze, w których dziecko od wczesnych lat życia było wdrażane i przygotowywane do przejęcia w przyszłości obowiązków, ale i uprawnień ról dorosłych, bądź też fabryki obniżające koszty produkcji poprzez zatrudnianie dzieci — taniej siły roboczej. Korczak eksponuje inne aspekty oddziaływań na dziecko środowiska pracy. Środowisko to jest ściśle połączone z kręgami rówieśniczymi, przy czym te ostatnie w niewielkim stopniu oddziałują poprzez wspólne zabawy. Bohaterowie prozy

Korczaka to dzieci od wczesnych lat życia podejmujące pracę zarobkową, przy czym same przejawiają inicjatywę w znajdowaniu dla siebie możliwości tego zarobkowania. Organizatorami ich pracy tym samym nie są dorośli (rodzice, obcy pracodawcy), ale oni sami. Naśladują starszych kolegów, uczą się, jak przetrwać na ulicy, zdobyć środki do życia nie tylko dla siebie, ale często i dla rodziny. Posiadają podobne, ale jednak specyficzne biografie społeczne, różnią się bagażem doświadczeń oraz cechami indywidualnymi. Niemniej można wśród nich wyodrębnić pewne typy. Łączy je brak właściwego oddziaływania kręgów wychowawczych i konieczność wczesnego podejmowania obowiązków ról dorosłych, natomiast różnicuje — percepcja tej sytuacji i kompetencje radzenia sobie z jej konsekwencjami. Kształtowanie się tego typu osobowości, będącej połączeniem dominacji wpływów środowisk pracy zespolonych z kręgami rówieśniczymi, przy jednoczesnej minimalizacji wpływów wychowawczych, jest widoczne w społecznych biografjach wybranych postaci z utworów Korczaka. Najbardziej charakterystyczną spośród nich można zaklasyfikować do dwóch kategorii. Pierwsza z nich to dziecko z duszą bezpańską, a druga — dziecko-opiekun.

### 3.5.2. Dziecko z duszą bezpańską

Dziecko z duszą bezpańską to typ osobowości przeciwstawnej „dziecku z kagańcem na duszy”. Pierwsze jest ofiarą rygorystyki wychowawczego połączonego z nadmierną opiekuńczością i nadmiernymi wymaganiami, natomiast dziecko z duszą bezpańską to ofiara dystansu emocjonalnego, zaniku kontroli wychowawczej i braku opieki. Nikomu nie jest potrzebne, nikt nie wiąże z nim żadnych planów, nadziei, nie obciążają go więc nakazy i zakazy krępujące rozwój dziecka z duszą zniewoloną kagańcem. Jednocześnie jednak dziecko z duszą bezpańską nie ma poczucia przynależności rodzinnej i bezpieczeństwa wiążącego się z tą przynależnością. Wie, że aby przetrwać, musi samo znaleźć na to odpowiednie sposoby. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że w dziedziczeniu kulturowym przejmie patogenne wzory własnej rodziny, ale ma też szanse przełamania marginalizacji ograniczającej jego szanse życiowe. Te szanse nie są duże, ale jednak istnieją i stwarza je przede wszystkim wczesna adaptacja do pracy i odpowiedzialności wiążącej się z jej wykonywaniem. Żeby po tę szansę sięgnąć, dziecko z duszą bezpańską musi pokonać wiele barier. Przede wszystkim znaleźć pozarodzinny krąg wspierający i najczęściej znajduje go wśród rówieśników obciążonych podobną biografją społeczną.

Dziecko z duszą bezpieczną jest świadome odpowiedzialności za zabezpieczanie potrzeb własnych, a często i potrzeb bliskich, w tym również dorosłych. Za patologiczną swobodę pozostawianą mu przez *quasi*-opiekunów płaci przedwczesnym przejmowaniem ról dorosłych, a konkretnie roli rodzica. W roli tej mieści się obowiązek zdobywania środków na zabezpieczanie potrzeb bytowych. Dziecko z duszą bezpieczną to zatem dziecko pracujące. W koncepcji Znanieckiego byłoby to dziecko pozostające pod dominującym wpływem kręgów pracy tworzonych przez osoby dorosłe. Natomiast u Korczaka kręgi te są specyficzne, bo organizowane przez rówieśników, a nie przez dorosłych. Zatem lokalizując ten typ biografii dziecięcej w teorii socjologicznej, należałoby przyjąć, że dziecko z duszą bezpieczną to dziecko pozostające pod jednoczesną dominacją wpływów środowisk pracy i środowisk zabawy, przy czym zarówno pierwsze, jak i drugie odbiegają istotnie w swej strukturze i funkcjach od znaczenia przypisywanego im w prawidłowo zorganizowanych strukturach społecznych. Korczak poprzez tytuł swojej pierwszej powieści zakwalifikował ten typ osobowości dziecięcej jako dzieci ulicy. Dziećmi ulicy, podejmującymi obowiązki dorosłych, są główni bohaterowie powieści: Antek i jego przyjaciółka Mańka<sup>107</sup>.

Antek z powieści *Dzieci ulicy* ma 12 lat, jest ładnym chłopcem, niebieskookim i jasnowłosym. Odważny, nie okazuje nigdy lęku. Jest silny fizycznie, ma też dar pozyskiwania zaufania, łatwo nawiązuje kontakty. W przyjaźni można na niego liczyć, potrafi udzielać wsparcia, także zupełnie bezinteresownie. Na ulicy zarabia na utrzymanie swoje i ojca-pijaka, ale chciałby dla siebie innego losu. Pomimo biedy i odrzucenia jest dumny, nawet hardy. Nie przyjmuje początkowo propozycji pomocy ze strony bogatego hrabiego, wybiera ulicę. Nie jest to wybór łatwy, miota się pomiędzy chęcią zachowania godności a pragnieniem wyzwolenia się od przedwczesnej dorosłości, przypisanej mu przez zdarzenia losowe, a nie dobrowolnie wybranej. Nie może się oprzeć pokusom zdobycia pieniędzy przez kradzieże, ale też dostrzega i ceni wartość uczciwej pracy. Zraniony w miłości, postanawia zmienić swoje życie. Przyjmuje pomoc, zdobywa wykształcenie, zaczyna pracę, wiąże się z Mańką, swoją dawną podopieczną z życia na ulicy. Mógłby zatem stać się zaprzeczeniem stworzonej przez Znanieckiego koncepcji znacznego zdeterminowania osobowości wczesną socjalizacją, gdyby nie to, iż poczucie solidarności z dawnym środowiskiem jest u niego silniejsze niż nowe więzi lokalizu-

<sup>107</sup> J. Korczak, *Dzieci ulicy*, w: Tenże, *Dzieci ulicy. Dziecko salonu. Dzieła*, t. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992, s. 43–227.



jące go na społecznych wyżynach. „Bezpańska dusza” Antka przypomni mu o sobie, kiedy na sali sądowej dobrowolnie przyzna się do znajomości ze starym przyjacielem i weźmie odpowiedzialność za przeszłe zdarzenia, by zmniejszyć jego winę.

Kolejne dziecko z bezpańską duszą to przyszła żona Antka — Mańka. Ona także, obciążona piętnem alkoholizmu i odrzucenia w swojej rodzinie, bita i poniżana, szybko trafia na ulicę. Wsparcie znajduje w starszym koledze i jest to najbardziej pozytywna z jej wczesnych więzi, stwarzająca szanse na budowanie poczucia przynależności. Nie ma dużych zdolności, nie lubi się uczyć, ale chciałaby „dużo wiedzieć”. Przyjmuje pomoc hrabiego, która umożliwia jej zdobycie elementarnego wykształcenia i podjęcie pracy, w której odnajduje swoje powołanie. Zaburzona socjalizacja nie pozwala jednak także i jej zapomnieć przeżyć z dzieciństwa, uwolnić się od koszmaru matki-kata. Chciałaby ją upokorzyć, rzucić jej w twarz pieniądze, dla których tamta gotowa była zrobić wszystko, i bić ją, aż do krwi. Prawdopodobnie od tamtych wspomnień Mańka nie uwolni się nigdy, będą balastem, jaki będzie musiała ciągnąć, mówiąc słowami Józefa Pietera<sup>108</sup>, poprzez kolejne etapy spirali życia.

Inną jeszcze kategorię dzieci z duszą bezpańską uosabia kolejny bohater powieści *Dzieci ulicy* — Józiek Bzik. Ta kategoria to, mówiąc językiem Korczaka, dzieci występne, a używając terminologii Znanieckiego — przyszli zbrodniecy podnormalni. Łamią normy społeczne, nie widząc dla siebie innej perspektywy, nie do końca też rozumiejąc znaczenia czynów, jakich się dopuścili. Na pozór odważni, niezależni i bezwzględni — w rzeczywistości są dziećmi zagubionymi w środowiskowej mgłę utworzonej z braku opieki, wsparcia, pomocy. Są nikomu niepotrzebni, ich gotowość do aktywności kreatywnej przeradza się w frustrację i agresję, stają się ofiarami zaniedbań socjalizacyjnych, których sami nie mogą sobie kompensować, chociaż bardzo by tego chcieli. Nie mając środków na przetrwanie, zmuszeni są sami je zdobywać. Jednak zinternalizowane wzory patologii lokalnej decydują o tym, że szukają sposobów szybszych i łatwiejszych niż uczciwa praca.

Józiek Bzik na świat przychodzi już z piętnem społecznym bękarta, dziecka pozamałżeńskiego, które ponadto „przyczyniło się” do śmierci matki. W dwa miesiące po jego urodzeniu umiera bowiem jego matka, córka Wojciecha Mazura, nocnego stróża, człowieka religijnego, samotnie wychowującego swą jedyną córkę, a później — wnuka. Chciałby

<sup>108</sup> Za: T. Pilch, *Środowisko lokalne — struktura, funkcje, przemiany*, w: *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 161.

go, podobnie jak wcześniej córkę, uchronić przed patologią, ale wpływy środowiska lokalnego są silniejsze. Józek jest dzieckiem inteligentnym, uzdolnionym muzycznie, odważnym, szybko dorastającym do ról dorosłych. Już jako kilkulatek ucieka na ulicę z ochronki, gdzie umieszcza go dziadek. By zdobyć wymarzony instrument, bierze udział we włamaniu. W wieku sześciu lat nie ma już żadnego opiekuna, jedynym kręgiem socjalizacyjnym staje się dla niego ulica. W innych warunkach mógłby osiągać społeczne szczyty, tym bardziej, że jego biologicznym ojcem był hrabia. Józek jest zdolny do skrajnych zachowań — od gotowości do ratowania ludzkiego życia w pożarze łatwo przechodzi do ataku furii, gdy zamiast oczekiwanego uznania spotyka się z ośmieszeniem i poniżeniem — sięga po nóż i zabija. Szuka rozpaczliwie akceptacji i przyjaźni, dręczą go wyrzuty sumienia, chce odkupić swoją winę pomagając słabszym od siebie, ale jednocześnie potrafi planować inne zabójstwo, by zdobyć pieniądze na wyjazd do Ameryki. Potrafi marzyć o innym, lepszym świecie, ale kiedy uświadamia sobie nierealność tych planów — wiesza się w więziennej celi.

Nie wszystkie biografie dzieci z duszą bezpieczną muszą mieć tragiczny koniec. Ulica połączyła losy Józka i innych dwojga wyżej scharakteryzowanych bohaterów pierwszej Korczakowskiej powieści, też skazanych na przedwczesne dorastanie, ale lepiej radzących sobie z przeciwnościami losu i dających sobie wzajemne wsparcie. Środowiskiem życia zarówno Józka, jak i Antka oraz Mańki bardzo szybko staje się ulica, przy czym ci ostatni potrafią się jednak do jej realiów lepiej przystosować. Nie znaczy to, że trauma okresu wczesnej socjalizacji, w której znaczące miejsce zajmowała praca, mija u nich bezpowrotnie. Każde doświadczenie pozostawia ślad w biografii społecznej, stanowiącej integralną całość, przy czym kolejne wpływy mogą, zależnie od ich charakteru, konsekwencje tamtych wczesnych przeżyć osłabiać bądź wzmacniać.

### 3.5.3. Dziecko w roli opiekuna

Dziecko-opiekun to szczególna kategoria dziecka z duszą bezpieczną. Jej specyfika wyraża się jaskrawym przestawieniem funkcji przypisywanych w prawidłowo funkcjonujących strukturach społecznych roli dziecka i roli dorosłego. Każde dziecko ma prawo do opieki ze strony dorosłych, natomiast sprawowanie opieki nie mieści się w zakresie cech konstytuujących rolę dziecka. W specyficznych warunkach, kiedy relacje pomiędzy uprawnieniami i obowiązkami w rolach rodzinnych zostają zaburzone,

dziecko nie tylko zostaje pozbawione opieki, ale samo staje się opiekunem: opiekunem innych dzieci bądź/i osób dorosłych.

Przedwczesne przejmowanie ról dorosłych odbiera naturalne prawo do przeżywania czasu dzieciństwa w sposób korzystny dla harmonijnego rozwoju młodego człowieka. Korczak ma świadomość zagrożeń, jakie wiążą się z konsekwencją tego typu zaburzeń w interakcjach środowiskowych, i jednocześnie trwałych zmian, jakie w osobowości dziecka powodują takie sytuacje, stąd dziecko-opiekun staje się częstym bohaterem jego twórczości literackiej.

Przykładem dziecka-opiekuna jest Władek, bohater powieści pt. *Sława*<sup>109</sup>. Jako najstarszy z rodzeństwa chce być ważny, zaznaczać swoją „wyższość”. Niechętnie pomaga w opiece nad młodszymi dziećmi, nie zwraca na nie uwagi, uważa, że „są głupie”. Ta sytuacja radykalnie się zmienia, kiedy rodzina znajduje się w trudnej sytuacji: w nowym miejscu, do którego muszą się przenieść, zaczyna brakować wszystkiego. Władek obserwuje, że matka nikogo już nie zachęca do jedzenia. Ojciec ciężko pracuje w piekarni, mimo to na utrzymanie rodziny nie potrafi zdobyć wystarczających środków, brakuje nawet chleba, który codziennie dla innych wypieka. Chłopiec często bywa głodny, jednak nikomu o tym nie mówi, bo w jego mniemaniu bycie głodnym oznacza straszny wstyd<sup>110</sup>. Kiedy widzi, że jest mało chleba, kroi cieniutką kromkę, przypominając sobie wielkie pajdy z powidłami z czasów, kiedy rodzinie się lepiej wiodło. Chcąc wesprzeć bliskich w trudnych chwilach, decyduje się na pracę. Dorabia prowadząc rachunki w sąsiednim sklepiku.

Władek biorąc częściowo odpowiedzialność za realizację funkcji ekonomiczno-zabezpieczającej swojej rodziny, stopniowo przejmuje także funkcję opiekuńczą. Trudna sytuacja rodzinna powoduje, że w coraz większym stopniu czuje odpowiedzialność za losy młodszego rodzeństwa Szokiem staje się dla chłopca możliwość przekazania obcej rodzinie jednej z sióstr. Uświadamia mu to, jak bardzo jest związany z rodzeństwem. Bogaci właściciele sklepu, nie mając własnych dzieci, chcą wziąć na wychowanie najmłodszą siostrę zwaną Abu. Władek wie, że Abu miałyby u nich dobre warunki, poza tym wcześniej niespecjalnie ją lubił, uważał, że była dziewczynką kapryśną, beksą, nierozumiejącą niczego, a w dodatku musiał jej zawsze ustępować. Kiedy jednak słyszy, że mają ją zabrać na zawsze obcy ludzie, wydaje mu się to straszne. Wyraża protest, twierdzi, że nigdy na to nie pozwoli, Gotów jest wziąć na siebie jeszcze więcej

<sup>109</sup> J. Korczak, *Sława*, w: Tenże, *Sława, Opowiadania (1898–1914)*, s. 5–52.

<sup>110</sup> Tamże, s. 19.

obowiązków, byle siostra została w rodzinie<sup>111</sup>. W tej trudnej sytuacji zapomina, że jest już duży, i płacze, chociaż wcześniej starał się przed tym bronić. Jednak wie również, że płacz problemu nie rozwiąże, szuka pomocy u przyjaciół z ulicy i od jednego z nich dowiaduje się o możliwości zapisania dzieci do ochronki.

„Akcja” w obronie siostry nie była jednorazowym zrywem Władka, poczucie odpowiedzialności za rodzinę stało się jego mocno utrwaloną postawą. Wziął na siebie rozwiązanie wielu problemów rodzeństwa, w tym spłacenie długów za siostrę nazywaną Pchełką. Bratu zależało, aby nie prześladowali jej wierzyciele. Cieszył się na widok rozpromienionej siostry, kiedy zobowiązał się spłacić jej długi<sup>112</sup>.

Władek przedwcześnie staje się również opiekunem samego siebie. Nie mogąc liczyć na wsparcie dorosłych, sam stara się ułożyć własne życie. Początkowo przerywa naukę szkolną, bo nie może jej pogodzić z koniecznością zarobkowania. Wie, że taka sytuacja grozi wykojeniem i postanawia kontrolować samego siebie. Nie pali papierosów, unika wódki, wulgarnych słów. Co więcej, podejmuje próbę zapobiegania demoralizacji innych dzieci. Uważa, że są łobuzami, ponieważ nikt ze starszych osób nie ma czasu, aby się nimi zająć, aby im powiedzieć, co jest dobre, a co złe<sup>113</sup>. W związku z tym Władek wraz z kolegą Olkiem tworzą Związek Rycerzy Honoru „Zeterha”. Ma on opiekować się chorymi, kalekami, nieszczęśliwymi dziećmi na podwórzu. Członek stowarzyszenia mógł brać książki z czytelnicy, ale nie wolno mu było książek niszczyć. Musiał też dbać o higienę. Naczelnicy wódki miał wyznaczać co dzień naczelnika podwórka. Jeżeli rodzice niesprawiedliwie bili dzieci, członkowie stowarzyszenia mieli temu przeciwdziałać, zwracać się do nich z prośbą, aby tego nie czynili<sup>114</sup>. Z czasem Władek uświadamia sobie, że taka pomoc byłaby również potrzebna dorosłym. Obserwując pijanego ojca dochodzi do wniosku, że przyjęcie go do stowarzyszenia Rycerzy Honoru mogłoby zapobiec jego staczaniu się, ponieważ członkom nie wolno było pić wódki<sup>115</sup>.

Władek, pomimo konieczności przedwczesnego podejmowania ról dorosłych, nie rezygnuje ze swoich marzeń. Chciałby być sławnym lekarzem, ale to znajduje się poza zasięgiem jego możliwości. Zapisuje się więc do

---

<sup>111</sup> Tamże, s. 20.

<sup>112</sup> Tamże, s. 28.

<sup>113</sup> Tamże, s. 29.

<sup>114</sup> Tamże, s. 30.

<sup>115</sup> Tamże, s. 33.

szkoły niedzielnej i zostaje posługaczem szpitalnym<sup>116</sup>. Także sławnym w swoim środowisku.

Władek jest klasycznym wręcz przykładem tworzenia się osobowości społecznej pod wpływem warunków środowiskowych zdominowanych pracą. Początkowo beztroski chłopiec, niechętny podejmowaniu obowiązków, w nowych warunkach środowiskowych zdecydowanie się zmienia. Z podopiecznego szybko staje się opiekunem, przy czym nie są to przejawy zachowań podejmowanych pod wpływem chwilowych zdarzeń i towarzyszących im emocji. Poczucie odpowiedzialności za rodzeństwo staje się trwałą postawą. Pod jej wpływem Władek odczuwa potrzebą opiekiwana się również innymi: obcymi dziećmi, dorosłymi, a także samym sobą. Wybiera również taki zawód, który będzie się przejawiał świadczeniem opieki. Przywołując tezę socjologii Floriana Znanieckiego dotyczącą trwałości cech osobowościowych ukształtowanych w okresie dorastania, można założyć, że gotowość Władka do świadczenia opieki będzie się utrzymywać także w późniejszych okresach jego życia, niezależnie od tego, jakie będą jego dalsze koleje.

Dzieckiem o cechach opiekuna jest również Ignasz, bohater opowiadania *Miłość*<sup>117</sup>. Jego dzieciństwo skończyło się szybko, wraz z przedwczesną śmiercią rodziców. Opiekę nad nim przejęła ciotka, ale nie zapewniła chłopcu zaspokojenia podstawowych potrzeb bytowych, co zmusiło go do podjęcia pracy w sklepie. Nie miał czasu myśleć o poważnym wykształceniu, a nawet o czytaniu książek, gdyż wyczerpany pakowaniem cukru, bieganiem za drobnymi sprawunkami, czuł się bardzo zmęczony. Ukończył jednak szkołę niedzielną. Z czasem został subiektem, był zdolny i przedsiębiorczy. Założył sklep, w wieku 23 lat posiadał już kapitał złożony w kasie oszczędności. Był odpowiedzialny, poważnie traktował wszystkie obowiązki. Poślubił ubogą kwiaciarkę, wziął na siebie również sprawowanie opieki nad dwójką rodzeństwa żony<sup>118</sup>. Wybranka Ignacego o imieniu Zosia była dziewczyną smutną, zapracowaną, dobrą, cichą, łagodną, niewierząca w możliwość lepszego jutra. Ignacy natomiast potrafił docenić to, co udało się mu osiągnąć, był zadowolony z życia<sup>119</sup>. Jego biografia społeczna jest mniej burzliwa w porównaniu z historią życia dzieci, dla których głównym kręgiem kulturowym stała się ulica, stąd też i jego osobowość jest mniej skomplikowana, nie ma w niej sprzeczności generujących bunt i destrukcję. Ignacy jest typowym „człowiekiem pracy”

<sup>116</sup> Tamże, s. 51.

<sup>117</sup> J. Korczak, *Miłość*, w: Tenże, *Sława, Opowiadania (1898–1914)*, s. 185–187.

<sup>118</sup> Tamże, s. 185.

<sup>119</sup> Tamże, s. 186.

z klasyfikacji Floriana Znanieckiego i prawdopodobnie takim pozostanie przez całe swoje życie. Odniósł sukces na miarę swojego środowiska, odnalazł w jego strukturze miejsce dla siebie, był dobrze przystosowany i to dało mu poczucie życiowej satysfakcji.

Kolejnym uosobieniem typu dziecka-opiekuna jest bohater opowiadania *Pod dach*<sup>120</sup> — chłopiec o imieniu Walek. Trzynastoletni sierota znajduje swoje miejsce na miejskim bruku. W jego biografii łączą się wpływy różnych kręgów kulturowych, przy czym żaden nie zaznacza się wyraźną dominacją. Jak pisze Korczak: „Wszyscy i nikt go wychowywał. Trochę ksiądz w kościele, trochę majster przy pracy”<sup>121</sup>. A jednak Walek „zdążył” przyswoić pozytywne społecznie wartości, posiada sumienie i do niego odwołuje się w swoich działaniach. Sumienie, będące w istocie swej uwewnętrznionym przekazem norm i wartości społecznych, staje się jego doradcą. Walek szybko dojrzewa, jest mądry i opiekuńczy, troszczy się o innych<sup>122</sup>. Świadczą o tym słowa jego modlitwy: „[...] i daj, Boże dobry, żeby ci wszyscy, którzy w moim domu będą mieszkali, żeby oni byli szczęśliwi i żeby im się nigdy żadne nieszczęście nie przytrafiło”<sup>123</sup>. Stróż, który słyszy słowa wypowiedziane przez chłopca, jest zakłopotany, nie wie, czy ma do niego podejść, czy nie. Rozmyśla: „A cóż ja mu powiem?”<sup>124</sup> Stwierdza, że jest dobrym i mądrym chłopcem, bo mu przychodzą myśli dziwne do głowy, jak nie prostemu murarcykowi. Chłopiec troszczy się o wszystkich ludzi mających zamieszkać w domu, przy którego budowie właśnie pracuje. Przedmiotem jego troski stają się zarówno dorośli, jak i dzieci.

### 3.6. Reformatorzy i dzieci występne jako osobowości nieprzeciętne w galerii dziecięcych postaci literackich Janusza Korczaka

#### 3.6.1. Jednostka nieprzeciętna w koncepcjach Korczaka i Znanieckiego

Korczak podkreślał, że dzieci przeciętnych, takich jak np. scharakteryzowany wcześniej Stasio z artykułu *Dzieci i wychowanie*, jest najwięcej. Analizował ich społeczne biografie, demaskując w pozornie prawidłowych oddziaływaniach wychowawczych wiele błędów i zaniedbań, ale bohaterami swoich utworów literackich rzadko czynił dzieci w miarę dobrze przystosowane pod wpływem dominacji kręgów wychowawczych.

<sup>120</sup> J. Korczak, *Pod dach*, w: Tenże, *Sława, Opowiadania (1898–1914)*, s. 197–200.

<sup>121</sup> Tamże, s. 198.

<sup>122</sup> Tamże, s. 197–200.

<sup>123</sup> Tamże, s. 200.

<sup>124</sup> Tamże.

Częściej zajmował się dziećmi pozostającymi pod największym wpływem środowisk pracy i kręgów rówieśniczych, przy czym te ostatnie postrzegał raczej jako kręgi pracy niż zabawy. Najwięcej jednak uwagi poświęcał dzieciom nieprzeciętnym, dostrzegając u nich, obok potrzeb typowych, również swoiste, wynikające właśnie z nieprzeciętności. Taka orientacja praktyka skoncentrowanego na dziecku potrzebującym w największym stopniu pomocy jest w pełni adekwatna do założeń pedagogiki Korczaka. Wskazuje ona również na duże znaczenie przypisywane socjalizacji młodych ludzi nie tylko w teraźniejszości, ale również w przyszłości, przekraczaniu granic wyznaczanych utrwalonym łańcem aksjonormatywnym i kreowaniu zmian ukierunkowanych na nową, lepszą jakość życia społecznego bądź tylko własnego, nierzadko kosztem innych. Pierwsi, mówiąc językiem socjologicznej teorii Znanieckiego, mają największe szanse, by w przyszłości zasilić szeregi „zbożeńców nadnormalnych”, drudzy — „zbożeńców podnormalnych”. W terminologii pedagogiki Korczakowskiej będą to odpowiednio: dziecko-reformator i dziecko występne.

Dziecko-reformator to typ osobowości dziecięcej, który nie akceptuje świata dorosłych. Nie szuka w nim własnego miejsca — chce od niego uciec. Nie oznacza to jednak bierności, wycofania się. Dziecko-reformator buduje struktury społeczne według własnych marzeń i jednocześnie wyznacza w nich odpowiadającą mu rolę i przypisaną do niej pozycję. Jest to rola kreatora dająca moc sprawczą. W przyszłości dziecko-reformator może stać się człowiekiem-zbożeńcem z typologii Floriana Znanieckiego, raczej nadnormalnym, jednak może też okazać się w swych działaniach destruktywny w zależności od posiadanych predyspozycji, zdolności, wrażliwości, ale także i wpływów socjalizacyjnych wyrażających się systemem przekazywanych wartości, norm, zasad. Z kolei dziecko występne to takie, które nie widząc innych możliwości znalezienia własnego miejsca w istniejących strukturach społecznych decyduje się na działania społecznie szkodliwe.

### 3.6.2. Reformatorzy-marzyciele na łamach Korczakowskiej prozy

Dziecko o społecznej osobowości reformatora-marzyciela szuka sposobów budowania odpowiadającego mu świata, którego struktury nie będą go zmuszać do podporządkowywania się nieakceptowanym wzorom, przeciwnie, to ono będzie decydować o tym, jakie te struktury być powinny. Byłoby to niezwykle trudne do realizowania w rzeczywistym świecie, bowiem realia społeczne w swoich strukturach nie przewidują dla dzieci ról i pozycji reformatorów. Dlatego dziecko-reformator zmienia świat

przede wszystkim w krainie marzeń. Dwie powszechnie znane postacie dziecięcych reformatorów-marzycieli to *Kajtuś Czarodziej*<sup>125</sup> i *Król Maciuś Pierwszy*<sup>126</sup>.

Kajtuś jest chłopcem inteligentnym, ambitnym, marzy o posiadaniu mocy, która pozwoliłaby mu wywierać wpływ na porządek świata. Odkrywa siłę własnej woli i stopniowo uczy się ją wykorzystywać. Początkowo robi to dla spełniania zachcianek pozwalających „wymierzać sprawiedliwość” nie lubianym osobom czy sprawiać sobie drobne przyjemności. Udaje się mu przewrócić koleżanki w błoto, posadzić na nosie nauczyciela muchy, znaleźć złotówkę. Pod wpływem tych doświadczeń rośnie jego poczucie mocy, formułowane życzenia są coraz odważniejsze, a tym samym coraz poważniejsze stają się ich konsekwencje. Znalezione przedmioty musiały komuś zginąć, bezmyślne figle miały dalekosiężne skutki, obejmujące coraz to większe obszary życia społecznego. Wreszcie zajmuje się nimi Liga Narodów. Kajtuś staje wobec problemów nierozwiązalnych. Na przykład pewien milioner tłumaczy mu, czemu nikt go nie lubi. Inni milionerzy nie przepadają za nim, bo z nimi konkuruje, bezrobotni — bo mu zazdroszczą, jego pracownicy — bo mało im płaci. Ale gdyby płacił im więcej, przegrałby z konkurencją. Takie wywody uświadamiają Kajtusiowi trudne dylematy świata dorosłych. Pytania o biedę i niesprawiedliwość w świetle tych argumentów muszą pozostać bez odpowiedzi. Bohater poznaje ponadto bezsens towarzyszący nieustannemu spełnianiu się wszelkich egoistycznych życzeń. Rozpoznaje istnienie siły większej niż własna. Nie można czynić zła dla rozrywki. Dociera do niego, że jego moc, moc czarodzieja, to moc egocentrycznego, rozpychającego się „ja”. Generuje ją siła pragnień, marzeń i woli. Moc może być jednak wykorzystana inaczej. Są na świecie jeszcze wróżki, które pomagają, jednak ich czary nie służą im samym, lecz potrzebującym. W końcu Kajtuś sam został wróżem, czarodziejem, który połączył w swojej osobowości element męskiej mocy z kobiecym altruizmem i współczuciem<sup>127</sup>. Nauczył się słuchać innych, rozumieć ich racje.

W powieści Korczaka o małym czarodzieju brakuje zakończenia. Kajtuś musiał stanąć przed sądem wrogiej złej siły. Wyroku jednak nigdy nie poznamy. Autor uważał zapewne, że nie wyroki zewnętrzne są najważniejsze, ale to, co dokonało się w samym bohaterze. Kajtuś ślubuje być karnym, mężnym, czuwać. Zyskał autonomię wewnętrzną, a wraz z nią — wewnętrzną kontrolę i zdolność do samooceny. Już wie, że po-

<sup>125</sup> J. Korczak, *Kajtuś Czarodziej: powieść*, Nakład autora, Warszawa 1935.

<sup>126</sup> Tenże, *Król Maciuś Pierwszy: powieść*, Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 1923.

<sup>127</sup> K. Dunin, *Epitafium dla Kajtusia*, „Res Publica Nowa” 2002, nr 7, s. 87.



czucie siły tylko wówczas ma prawdziwą wartość, kiedy poddaje się moralnemu prawu i jest wzbogacone współczuciem. Wolność tylko wówczas staje się prawdziwą wolnością, kiedy połączona zostaje z odpowiedzialnością. Kajtuś przestaje być egoistycznym narcyzem. Kimś kto krzyczy: „Chcę–żądać–rozkazuję”. Tak brzmiało kiedyś Kajtusiowe magiczne zaklęcie, a potem mały uzurpator płakał, kiedy świat nie spełniał jego oczekiwań<sup>128</sup>. Kajtuś, chłopiec tak nazywany przez rówieśników, musiał powrócić do realnego świata i przyjąć jego wymogi. Stał się znowu Antkiem, bo takie było jego prawdziwe imię.

Losy Kajtusia obrazują trudną drogę dziecka do dorosłości. Pojedyncze doświadczenie społeczne nie kształtuje danej cechy osobowości, jego wpływ mogą wzmocnić albo zminimalizować kolejne doznania. Wielość oddziałujących bodźców, nierzadko wzajemnie sprzecznych, tworzy obraz społecznego chaosu. Do jego zrozumienia potrzebna jest określona dojrzałość, jakiej dziecko jeszcze nie posiada. A mimo to musi się z nim zmierzyć, bo taka jest perspektywa dorastania. Każde dziecko musi przecież dorosnąć, a doświadczenia zarówno z rzeczywistych interakcji i obserwacji, jak i z przeżywanej fikcji mogą bardzo różnie zaznaczyć się w jego dalszej biografii. Kreatywność dziecka, przejawiająca się w jego reformatorskich pasjach i dążeniach, może dalej się rozwijać bądź też zanikać pod wpływem nowych doznań i doświadczeń. Korczakowski Kajtuś poznał znaczenie odpowiedzialności i to poczucie osłabiło jego cechy reformatorskie. Bardzo prawdopodobne jest jednak, że nie do końca, to znaczy, że także w przyszłości będzie tworzył własny świat, przeżywając kolejne sukcesy i rozczarowania, których charakter wyznaczy kierunek drogi realizowanej w życiu dorosłym. Kierunek ten, odwołując się do teorii osobowości społecznej Floriana Znanieckiego, można określić jako konstruktywny (zbocheńca nadnormalnego) bądź destruktywny (zbocheńca podnormalnego). W każdym razie wcześniej ukształtowana osobowość reformatora będzie stymulowała przez całe życie jego ponadprzeciętną aktywność. O tym, czy będzie ona miała charakter pro-, czy antyspołeczny, zdecyduje sama jednostka, ale i środowisko, a konkretnie jego oferta, przewidująca miejsce w strukturze społecznej dla pozycji przypisywanych rolom pełnionym w sposób odbiegający od przeciętnych standardów.

Drugi z najbardziej znanych Korczakowskich typów dziecięcych osobowości reformatorskich to król Maciuś Pierwszy. Jego historia odzwierciedla ewolucję uczuć i myśli małego chłopca, który nagle znajduje się w centrum spraw sobie obcych i niezrozumiałych.

<sup>128</sup> Tamże, s. 87.

Niezwykła przygoda Maciusia rozpoczyna się, kiedy po śmierci ojca musi objąć władzę w swym państwie<sup>129</sup>. Na początku jest lekceważony. Ministrowie chcą zrobić z niego jedynie marionetkę. Mimo tego własną dzielnością i pomysłowością umie udowodnić, że nie jest tylko królem papierowym, że potrafi walczyć na froncie jako zwykły żołnierz. Bardzo szybko orientuje się jednak, że wielu sprawom nie potrafi podołać. Postanawia zatem zostać królem dzieci. Proponuje reformy mające wpływ na poprawę warunków życia najmłodszych podwładnych. Na tym polu także ponosi klęskę, zostaje zesłany na bezludną wyspę, a następnie powraca, by rozpocząć normalne życie, ostatecznie ginie w wypadku.

Opowieść o Maciusiu-reformatorze to problemy władzy i zniewolenia dotyczące każdego człowieka, zarówno we wczesnych, jak i późniejszych okresach jego życia. Wraz z wiekiem zmienia się jednak percepcja tych kwestii i inne są postawy wobec nich zajmowane. Król Maciuś musi osiągnąć dojrzałość emocjonalną i zdobyć zasób wiedzy, żeby móc wywiązać się z nałożonych nań obowiązków w sposób prawidłowy. Wojenna wyprawa uczy go odpowiedzialności i roztropności. Przekonuje się, że władza to nie przyjemność, ale ciężar, któremu trzeba sprostać dla dobra innych<sup>130</sup>. Udział we władzy to także praca nad samym sobą. Maciuś jest młodym człowiekiem zdolnym do autorefleksji, która prowadzi go do przekonania, że aby być prawdziwie wielkim, trzeba zadbać o własne wnętrze<sup>131</sup>. Reformy społeczne muszą się zatem zaczynać od kształtowania jednostek zdolnych do ich dokonywania. Tu także idee Korczaka stają się zbieżne z nauką Znanieckiego o budowaniu nowego ładu społecznego. Obydwaj dostrzegają znaczenie socjalizowania osobowości kreatywnych, reformatorskich i obydwaj wiążą duże nadzieje w tym zakresie z edukacją. Reformy społeczne nie są możliwe bez reform edukacyjnych, a dążenie do optymalizowania warunków systemu edukacyjnego to jedna z podstawowych płaszczyzn integrujących zainteresowania pedagogów i socjologów reprezentujących humanistyczne nurty nauk społecznych.

Rządy Króla Maciusia były próbą przeniesienia dziecięcego wyobrażenia świata w świat realny, wykreowany przez dorosłych. Te światy są zdecydowanie odmienne, niemożliwe do pogodzenia. Dzieci chcą innego świata niż dorośli, a dorośli nie potrafią tego zrozumieć. Są już „zbyt dorośli”. Dlatego muszą wrócić do czasów socjalizacji pierwotnej, zmienić podstawy własnej osobowości społecznej. Spektakularna zamiana ról,

<sup>129</sup> J. Szcześniak, *Symboli władzy w baśniach Janusza Korczaka*, „Guliwer” (64) 2003, nr 2, s. 25.

<sup>130</sup> Tamże, s. 29.

<sup>131</sup> Tamże, s. 30.

która doprowadziła dorosłych do szkoły, a dzieci do fabryk, armii i urzędów, jest obrazowym odzwierciedleniem znaczenia szkoły dla budowania cywilizacji przyszłości z socjologicznej koncepcji Floriana Znanieckiego. Jednocześnie losy Maciusia uczą, że takie groteskowe odwrócenie ról nie może przynieść społecznych efektów. Czas socjalizacji pierwotnej przemija wraz z dzieciństwem, nie da się do niego powrócić, co jeszcze dobitniej uświadamia wyjątkowość procesów wychowawczych, zarówno instytucjonalnych, jak i przebiegających w naturalnych środowiskach życia dziecka.

Kłęska reform króla Maciusia to również kłęska jego samego jako jednostki, jako dziecka. Ostatecznie mały król zostaje pokonany przez dorosłych i podporządkowane im dzieci, a następnie przeżywa swą samotną kłękę na bezludnej wyspie. Przegrana prowadzi go w przedwczesną dorosłość. Świat nie dostosował się do jego marzeń, zatem on musi dostosować się do realiów świata. Staje się przebiegły, świadomie rezygnuje z tronu, zwraca się ku ideałom lewicowym. Zostaje robotnikiem w fabryce, która jednak przynosi mu śmierć.<sup>132</sup> Zatem raz ukształtowana osobowość reformatora nie zmienia się nawet w najbardziej niesprzyjających warunkach. „Zboczeniec nadnormalny” nie odnajdzie się w środowisku pracy, bo nie jest „człowiekiem pracy”, nie potrafi też realizować się poprzez zabawę, bo środowiska zabawowe nie zdominowały jego wczesnej socjalizacji. Będzie przez całe życie szukał możliwości „reformowania”, przy czym o uzyskanych efektach zdecydują nie tylko jego kompetencje, ale również bariery środowiskowe, z jakimi musi się zmierzyć. Bariery te mogą działać konstruktywnie, ale mogą też stawać się źródłem destrukcji generującej działania charakterystyczne dla „zboczenia podnormalnego”.

Historia Maciusia to groteskowy opis genezy dorosłości, wpływu okoliczności, w jakich dziecko dojrzewa, na kształtowanie się u niego rozważności, przezorności, a nawet okrucieństwa. Korczak pisał tę książkę przede wszystkim dla dzieci, ale to dorosłych przestrzega przed konsekwencjami błędów wychowawczych, które mogą zdeformować kreatywną osobowość małych reformatorów. Wrastając w świat dorosłych, ich norm i obyczajów, takie osobowości bez adekwatnego wsparcia i pod wpływem negatywnych doświadczeń tracą autentyczność, spontaniczną naturalność, a także chęć działania. Używając terminologii Znanieckiego, można powiedzieć, że bez właściwego pedagogicznego wsparcia osobowość reformatorska jest w stopniu ponadprzeciętnym zagrożona podnormalnością, czyli zaburzeniami o charakterze patologicznym. Mali reformatorzy to

<sup>132</sup> A. Nalaskowski, *Dziecko jako monarcha czyli dwa największe eksperymenty pedagogiczne XX wieku*, „Wychowanie na Co Dzień” 1996, nr 12, s. 6–7.

wielka szansa dla społeczeństwa, ale jednocześnie jeszcze większa odpowiedzialność za wykorzystanie tej szansy. Maciuś swojej szansy nie chciał zmarnotrawić. W drugiej części opowieści, zatytułowanej *Król Maciuś na bezludnej wyspie*, spotykamy go jako dojrzałego reformatora, uwolnionego od dziecięcych fantazji, snującego dojrzałe plany zmian społecznych. Jednak zarówno w roli dziecka, jak i dorosłego funkcjonuje w określonych realiach struktur społecznych. Jeśli nie ma w nich miejsca dla dziecka-reformatora, zabraknie go również dla kreatywnych dorosłych „zbozczeńców nadnormalnych”. Maciuś przegrał w roli dziecka, przejmującego zbyt przedwcześnie role dorosłych, w imię czynienia świata lepszym. Przegrał ostatecznie również w roli dorosłego próbującego odnaleźć się w strukturach dla niego obcych, a nawet wrogich. Ideały lewicowe zaprowadziły go do fabryki — miejsca, gdzie szczególnie jaskrawo odzwierciedlały się nierówności społeczne i ekonomiczne. Jego śmierć w fabryce jest symbolem bezsilności jednostki wobec systemu społecznego zintegrowanego układem interesów grup uprzywilejowanych. Wobec tych barier jego klęska była nieunikniona, ale klęska Maciusia to również przegrana całego społeczeństwa pozbawionego szans na zbudowanie „cywilizacji przyszłości”.

### 3.6.3. Reformatorzy-realiści

Innowacyjność dziecka może realizować się przede wszystkim w świecie marzeń, ale także w świecie realnym. Dziecko-reformator może funkcjonować w świecie realiów gospodarczych, stwarzających szanse błyskotliwych fortun, ale także, częściej, dramatycznych niepowodzeń, chociaż nie są to sytuacje typowe dla jego roli. Taką postać wykreował Korczak w książce *Bankructwo małego Dżeka*<sup>133</sup>. Bohaterem jest amerykański chłopiec Dżek Fulton. Chodzi do trzeciej klasy szkoły powszechnej, nie jest sierotą, nie gnębią go czarne moce, pochodzi z ubogiej, ale przyzwoitej rodziny, sam jest porządnym chłopcem, a od rówieśników różni go prozaiczne marzenie, by zostać kupcem. W ówczesnej szlachecko-inteligenckiej Polsce taki cel życiowy byłby wstydlivy, stąd Korczak dla wiarygodności utworu umieścił akcję w Ameryce<sup>134</sup>. Także i w tym utworze przesłania pedagogiczne są zbieżne z ówczesnymi ideami formułowanymi przez teoretyków życia społecznego, zaliczonych później do prekursorów i twórców polskiej socjologii. Korczak wierzył w ideę kooperacji, sformułowaną

<sup>133</sup> J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka*, Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa-Kraków 1924.

<sup>134</sup> J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011, s. 241.

przez jednego z nich, Edwarda Abramowskiego<sup>135</sup>. Filozof ten głosił, że zrzeszenia spółdzielcze, obok wymiany dóbr, ułatwiają produkcję oraz powodują przemianę moralną społeczeństwa. Budzą chęć współdziałania i współorganizacji, tworzą poczucie odpowiedzialności za ogół. Dla starszego ówczesnego pokolenia inteligencji idee takie, osadzone w nurcie koncepcji socjalizmu, były trudne do zaakceptowania. Nową rzeczywistość społeczno-gospodarczą mogło tworzyć tylko nowe pokolenie, zorganizowane wokół swoich przywódców-reformatorów, których Znaniecki nazywał zбочeńcami nadnormalnymi. Korczak podobne przesłanie zawarł w wykreowanej przez siebie postaci Dżeka Fultona. Chłopiec uosabia typ osobowości reformatorskiej. Nakłania kolegów do założenia klasowej spółdzielni, tłumaczy im, co to jest hurt i detal, księgi przychodów i rozchodów, kalkulacja, rabat, kredyt, manko. Zdobywając podstawy wiedzy ekonomicznej, budują swój własny porządek społeczny. Uczniowie pod jego kierunkiem wspólnie uczą się więc także, co to jest koleżeństwo, altruizm, solidarność — zarówno na czas prosperity, jak i wobec zapowiadanej w tytule książki katastrofy.

Osobowość społeczna Dżeka Fultona ukształtowała się pod wpływem dominacji wartości materialnych i marzeń o karierze milionera, wzorca bardzo żywego w ówczesnym społeczeństwie amerykańskim i typowego również dla polskiej kultury żydowskiej reprezentowanej przez Korczaka, w której kupiectwo zawsze znajdowało wysokie uznanie. Dżek akceptuje te wzorce, jego „reformatorstwo” to dążenie do zmiany szans dziecka, a jednocześnie człowieka jako takiego, w wolnorynkowej konkurencji. Chłopiec zakłada kooperatywę szkolną, przedsiębiorstwo wzorujące się na modelu wolnokonkurencyjnych banków kapitalistycznych. Jak wielu ówczesnych kapitalistów, bankrutuje jako ofiara własnej naiwności. Szanse dziecka okazują się znikome wobec twardych reguł gospodarki wolnorynkowej, ale mały Dżek swoją aktywnością udowadnia coś, co jest ważne zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych. Jego perypetie przekonują, że dziecko nie jest zadatkiem na człowieka — dziecko jest pełnym człowiekiem<sup>136</sup>. Dla Korczaka jest to nie tylko jedna z głównych tez jego pedagogiki, ale i prawda uniwersalna, którą dorośli muszą poznać i zrozumieć. Muszą też uwierzyć, że dzieci, odpowiednio wspierane przez dorosłych, będą w stanie zbudować lepszy świat, naprawiając błędy, które oni sami kiedyś popełnili. Będą w stanie zbudować cywilizację przyszłości, której wizję kreślił Florian Znaniecki.

<sup>135</sup> Tamże, s. 243.

<sup>136</sup> K. i S. Wajsowie, dz.cyt., s. 246.

W konstruowaniu wzorów osobowości dziecięcej Korczak odwoływał się również do konkretnych postaci. Typem reformatora żyjącego w realnym świecie jest mały Ludwik Pasteur, sportretowany w powieści pt. *Uparty chłopiec*<sup>137</sup>.

Uparty chłopiec to osobowość cechująca się stałością, czy nawet niezłomnością w dążeniu do realizacji celów, i silną wolą. Historia Ludwika ukazuje szanse rozwojowe dziecka bez uciekania się do literackiej fikcji. Historia króla Maciusia czy Dżeka Fultona przestrzega małych czytelników przed popełnianiem błędów wiążących się z przedwczesnym wchodzeniem w świat dorosłych, a dorosłych — przed pozostawianiem ich samym sobie, zwłaszcza w sytuacjach trudnych. Natomiast historia Ludwika zachęca do stawiania sobie wyzwań nowych, podejmowania coraz trudniejszych zadań na miarę osobowości innowacyjnej, określanej przez Floriana Znanieckiego „zбочeniem nadnormalnym”. Dążenie do wyznaczonych sobie celów musi być jednak ściśle zespolone z przewyciężaniem i kontrolowaniem się w zwalczaniu jakiejś określonej wady, z uczeniem się trudnej sztuki panowania nad sobą<sup>138</sup>. „Wola jest dźwignią, trybem roboczym marzenia”<sup>139</sup>. Mały Ludwik Pasteur, uparty chłopiec, w sytuacji, gdy czegoś nie rozumie, ciągle pyta i prosi, żeby mu pewne rzeczy wytłumaczyć<sup>140</sup>. Jest dobrym dzieckiem, wrażliwym na ludzką krzywdę i krzywdę zwierząt. Szuka przyjaźni i jest w niej lojalny, rozumie wyjątkową wartość wsparcia rówieśniczego. Dobrym kolegą Ludwika jest Julek, który także pomaga w trudnych chwilach, daje dobre rady, wspiera i motywuje w nauce, można z nim poważnie, ale i na wesoło porozmawiać<sup>141</sup>.

Ludwik chodził do ubogiej szkoły powszechnej. Nauczyciel nie poznał się na tym, jakiego miał ucznia w szkole, bo chłopiec był cichy i mało mówił<sup>142</sup>. Ludwik pracowity, cierpliwy i uparty początkowe opóźnienia szybko wyrównywał, wkrótce „dogonił, a nawet przegonił” kolegów. Jego historia przekonuje, że „kto raz pokocha pracę, nie może już żyć bez pracy”<sup>143</sup>.

Ukształtowana w okresie dzieciństwa i dorastania postawa wobec wiedzy, pracy i ludzi będzie cechowała Pasteura przez całe dorosłe życie, pomoże mu zarówno w dokonywaniu epokowych odkryć, jak

<sup>137</sup> J. Korczak, *Uparty chłopiec*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.

<sup>138</sup> Tamże, s. 13.

<sup>139</sup> Tamże, s. 14.

<sup>140</sup> Tamże, s. 23.

<sup>141</sup> Tamże, s. 27.

<sup>142</sup> Tamże.

<sup>143</sup> Tamże, s. 32–33.

i w radzeniu sobie z niezrozumieniem i zawiścią. W sytuacji, gdy zdaje sobie sprawę z wrogich wobec siebie działań, w liście do ojca Ludwik pisze: „Niech mówią, co im się podoba. Nie odpowiadam nawet. Szkoda czasu. Mam prawdę dla siebie. [...] To sztuka trudna. Oni nie wiedzą, jak robi się próby naukowe. Długo trzeba myśleć i czytać, długo trzeba siedzieć w pracowni i próbować. Oni tego nie lubią”<sup>144</sup>.

Z opowieści Korczaka o Ludwiku Pasteurze wynika czytelny wniosek, iż w każdym dziecku tkwi potencjalny uczony, artysta, wybitny polityk, wódz itp. Dziecko to niezapisana karta, szarpana podmuchami wewnętrznych i zewnętrznych sprzeczności. Dążąc do zaspokojenia naturalnej potrzeby bycia użytecznym, zdobycia uznania, pragnie ono wznieść się na wyżyny poznania, stworzyć coś nowego, a jednocześnie zachować tradycję, wiarę, uczucia, wrażliwość. Jak pisze Korczak, te dwie strony w jednej istocie ludzkiej różnią się między sobą i niemożliwe jest ograniczenie się do jednej z nich<sup>145</sup>. Dlatego dorastanie, czy w ogóle życie ludzkie, to ciągła praca nad sobą samym, w przypadku osobowości reformatorskich staje się ona jeszcze trudniejsza ze względu na konieczność przełamywania barier środowiskowych stojących na straży tradycji. Korczak wierzy, że pomimo tych trudności, sprzeczności i barier dziecko może rozwinąć swoją kreatywność i odnieść sukces w tworzeniu czegoś nowego. Takie osobowości, będące szansą na rozwój cywilizacyjny, mogą się, jego zdaniem, ukształtować przede wszystkim w warunkach szkolnych, nawet jeśli środowisko szkolne jest niedoskonałe, jak było to w przypadku małego Pasteura. I owa wiara w kreowanie innowacyjności wychowanków poprzez oddziaływanie szkoły jest wspólna Korczakowi — doświadczonemu wychowawcy i Znanięckiemu — twórcy podstaw socjologii wychowania. Jednak Korczak idzie dalej — podejmuje problem dziecka, którego zdolności są w środowisku szkolnym tłumione. Takie dziecko w kreowaniu własnej biografii społecznej nie tylko musi liczyć wyłącznie na siebie, ale dodatkowo zmagać się z psychicznymi i społecznymi konsekwencjami stygmatyzacji. Przykładem tego rodzaju historii życia jest Władek, kolejny bohater fikcyjny z opowiadania *Ostatni uczeń*<sup>146</sup>.

Władek to chłopiec, który w szkole uczył się bardzo źle. Nikt nie wierzył, że może do czegoś w życiu dojść, zdobyć zawód. Miało to wpływ na zachowanie chłopca, pojawiały się w jego życiu chwile zwątpienia, lęku, obawy przed wstydem. Dodatkowo paraliżowała go myśl, że złe wyniki w nauce bardzo przeżywa matka. Wyrzucał sobie, że to jego

<sup>144</sup> Tamże, s. 68.

<sup>145</sup> Tamże, s. 126.

<sup>146</sup> J. Korczak, *Ostatni uczeń*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)*, s. 229–232.

wina, iż nie uzyskał promocji do następnej klasy. Martwił się, czy go przyjmą do szkoły, co będzie robił w życiu. Kiedyś marzył o zawodzie lekarza, o założeniu rodziny, o odwdzięczeniu się matce za jej trud i poświęcenie. Trauma szkolna osłabiła jego wiarę w siebie, ale jej nie zabiła. Przez wiele lat żył w biedzie, jednak ostatecznie został sławnym malarzem. Osiągnął życiowy sukces, mimo iż nikt wcześniej nie wierzył w chłopca, nie sądził, że może do czegoś w życiu dojść. Władek stał się przez swój wkład w kulturę „zbożem nadnormalnym”, przy czym było to możliwe bez inspirującego wpływu kręgów wychowawczych. Nie sprawdziły się przewidywania matki i nauczyciela, że „nic z niego nie wyrośnie”<sup>147</sup>. W tym przypadku zdecydował zatem talent rozumiany jako ponadprzeciętne uzdolnienia w określonej dziedzinie, które mogą się uzewnętrznić w każdym okresie życia.

Nie wszystkie biografie społeczne dadzą się jednoznacznie zakwalifikować do jakiegokolwiek kategorii klasyfikacji osobowości społecznych, także klasyfikacji stworzonej przez Floriana Znanięckiego. Typem z pogranicza dziecka-reformatora i dziecka-opiekuna może być Olek z opowiadania *Sława*. Aktywny, dobrze zorganizowany, posiada jasno określone cele życiowe, lokalizowane jednak przede wszystkim w sferze marzeń ze względu na bariery wyznaczone przez realia życia. Olek lubi marzyć, przy czym marzenia te schodzą u niego na plan dalszy wobec wymogów środowiskowych, jakim musi sprostać. Jego marzenia dotyczą zdobycia sławy, ale wie, że droga do niej prowadzi przez edukację. Olek nie może chodzić do szkoły, musi pracować na utrzymanie swoje i rodziny w składzie materiałów piśmiennych. Jego pasją staje się czytanie książek<sup>148</sup>. Ukształtowane pod wpływem sytuacji rodzinnej cechy wyznaczają jego działania również w środowisku pozarodzinnym. W jakimś sensie przejmuje rolę opiekuna także wobec przyjaciela. Pożycza mu pieniądze, wspiera dobrymi radami, zachęca do czytania, w którym widzi namiastkę edukacji prowadzącej na wyżyny społeczne. Olek jest chłopcem pomysłowym, co ułatwia mu wypełnianie zarówno funkcji opiekuńczych, jak i kreatywnych. W każdej trudnej sytuacji potrafi znaleźć rozwiązanie. Te kompetencje towarzyszą mu w życiu dorosłym i owocują zaufaniem w środowisku pracy. Dorosły już Olek zostaje kandydatem na posła, robotnicy widzą w nim osobę zdolną do brania na siebie odpowiedzialności za ich problemy i skuteczną w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań tych problemów. Zdominowany wpływami kulturowych kręgów pracy łączonej z uczestnictwem rówieśni-

<sup>147</sup> Tamże, s. 229–232.

<sup>148</sup> J. Korczak, *Sława*, s. 17.



czym Olek wykształcił jednak osobowość kreatywną, ukierunkowaną na społecznie pozytywne zmiany. Jest w życiu dorosłym typem „zbożca nadnormalnego”, na miarę potrzeb własnego środowiska. Trudno byłoby znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie czynniki o tym zdecydowały. Z całą pewnością znaczące w jego przypadku było oddziaływanie pośrednie środowisk reprezentowanych przez bohaterów literackich, pod wpływem których pozostawał w okresie dorastania. Znaczące mogło być także wczesne podejmowanie ról dorosłych, uczące rozumienia problemów innych ludzi i przyjmowania wobec nich postawy empatyczno-działaniowej.

Na koniec analizy reformatorskich cech osobowości kreowanych w literackiej prozie Janusza Korczaka warto jeszcze przywołać postać Mani, tym bardziej, że autor stosunkowo rzadko bohaterkami swoich opowiadań i powieści czynił dziewczynki. Mania też jest postacią drugorzędną, w opowiadaniu pod tytułem *Sława* pojawia się jako siostra Władka. Ma bujną wyobraźnię, jeśli o czymś opowiada, to nie można przyjąć z pewnością, czy przedstawiane przez nią fakty zdarzyły się naprawdę, czy zostały wymyślone. Takie połączenie realiów z fikcją ma zakorzenie w jej marzycielstwie. Mania jest marzycielką, przy czym marzenia jej dotyczą konkretnych celów, jakie chciałaby w życiu osiągnąć. Uzdolniona literacko dziewczynka marzy, by zostać pisarką. Marzenia się urzeczywistniają, gdy jej pamiętnik zostaje przyjęty do druku w gazecie<sup>149</sup>. Mania nie godzi się na przejęcie nędzy dziedzictwa kulturowego swojego środowiska życia. Chce czegoś więcej, przy czym realnie ocenia własne możliwości i wybiera drogę realizacji marzeń adekwatną do posiadanych zdolności. Być może w przyszłości jej pióro przyczyni się do budzenia świadomości szerokich kręgów i budowania nowych struktur na miarę wyzwań cywilizacji przyszłości.

Janusz Korczak jednoznacznie kojarzy się z dzieckiem nie tylko profesjonalistom zajmującym się wychowaniem, ale także szerokim rzeszom czytelników jego twórczości literackiej, reprezentującym różne grupy wiekowe i różne pokolenia. Przez całe życie wszystkimi dostępnymi mu metodami walczył o dobro dzieci, był ich przyjacielem, mówiącym nie tylko o nich, ale i do nich, jednocześnie pozostawał uznanym autorytetem społecznym. Po męczeńskiej śmierci stał się międzynarodowym symbolem obrony praw dziecka. Walka o dobro, sprawiedliwość w traktowaniu małych ludzi, ciągle poznawanie i zgłębianie ich potrzeb — wypełniły całe życie Starego Doktora. Jego dokonania zdumiewają do dziś swoją aktu-

<sup>149</sup> Tamże, s. 51.

alnością. Jako praktyk — lekarz i pedagog — posiadał gruntowną znajomość rozwoju dziecka, jego aspektów somatycznych, psychicznych, społecznych. Stworzył na podstawie obserwacji i udokumentowanej pracy badawczej własną koncepcję i własny system pedagogiczny oparty na założeniu, że dziecko już jest człowiekiem, a nie dopiero się nim staje. Posiadał głęboką znajomość przeobrażeń rozwojowych występujących w pierwszych dekadach życia człowieka. Wiedza i poglądy Korczaka na temat specyfiki rozwoju dziecka nie straciły dotąd niczego ze swej wartości. Podejmowana przez niego problematyka bliska jest kierunkom poszukiwań współczesnej auksologii, subdyscypliny pediatrii, zajmującej się wzrastaniem i rozwojem dziecka jako jedności psycho-somatyczno-społecznej. Ta interdyscyplinarna wiedza o dziecku i jego rozwoju, jak również głęboka empatia, z jaką postrzegał jego problemy, zwłaszcza te najtrudniejsze, zdecydowały o autentyczności kreślonych przez niego piórem postaci literackich, a także o aktualności tych wizerunków, które nadal nie tylko wzruszają i poruszają, ale także inspirują i uczą strategii oraz sposobów rozwiązywania problemów wychowawczych.

Żywotność zachowała także nauka o kształtowaniu osobowości społecznej w procesach socjalizacyjno-wychowawczych, zawarta w systemie socjologii humanistycznej Floriana Znanieckiego. Analizując dzisiaj te dwa wielkie systemy wychowania, wyrosłe w tych samych realiach kulturowo-geograficznych, nie sposób nie zatrzymać się nad kwestią, co je łączy, a co dzieli, o ile są zbieżne, a o ile rozbieżne, ile w Korczakowskim spojrzeniu na dziecko jest refleksji opartej na socjologii humanistycznej, a o ile w teorii wychowania Floriana Znanieckiego odzwierciedlają się praktyczne obserwacje niezwykłego pedagoga, łączącego różne światy: kultury żydowskiej i katolickiej, wykształcenia i zacofania edukacyjnego, bogactwa i nędzy, wyżyn i nizin społecznych. Jednak na tych wszystkich poziomach taki sam pozostaje problem dziecka. Dziecka, które może być nierozumiane przez najbardziej nawet wykształconych rodziców, które w najbogatszym nawet domu może nie otrzymać niczego, co zaspokoiłoby jego rzeczywiste potrzeby.

Wydawać by się mogło, że Korczak i Znaniecki różnią się w swoim podejściu do wychowania przede wszystkim wyznaczeniem celów, którym proces ten ma służyć. Dla Korczaka takim nadrzędnym celem jest dobro dziecka, co jednak nie znaczy, że nie dostrzega on społecznych priorytetów decydujących o jakości środowisk, w jakich przebiega rozwój małego człowieka. Z kolei dla Znanieckiego celem najwyższym procesów socjalizacyjno-wychowawczych jest dobro społeczne, harmonijny, pełny rozwój prowadzący do cywilizacji przyszłości, co nie znaczy, że nie dostrzega on

problemu potrzeb jednostkowych, w tym również potrzeb dziecka. Jednak jest to różnica tylko pozorna. Znanięcki jest humanistą, dla którego człowiek stanowi wartość samą w sobie, a że wartości tej nie można zrealizować poza społeczeństwem, stąd budowanie struktur społecznych staje się dla niego naczelnym obowiązkiem, ale jednocześnie prawem i wyzwaniem.

Janusz Korczak myślał w sposób bardzo podobny, przyjmował tezę Jana Jakuba Rousseau, głoszącą, że podstawowym warunkiem skutecznego wychowania jest poznanie dziecka, ale rozumiał, że pełnia tego poznania obejmuje środowisko jego życia. Dostrzegał, że świat, w którym żyją dzieci, nie jest dostosowany do ich potrzeb i pragnień, dorośli w pogoni za realizacją własnych celów bagatelizują ich problemy<sup>150</sup>. Przyczyny takiej postawy są różne: uzależnienie od alkoholu, poczucie beznadziejności własnego losu, nędza, bezradność. Generują one dystans emocjonalny i zaniedbania w zaspokajaniu podstawowych potrzeb dziecka, a także przemoc, poniżenie, wykorzystywanie go jako siły roboczej. Korczak pisze o tych problemach w swoich rozprawach i esejach pedagogicznych, ale jednocześnie kreuje postacie literackie stanowiące egzemplifikację postaw „toksycznych” w przebiegu procesu wychowania. Toksyczni są np. rodzice bohaterów *Dzieci ulicy*: ojciec Antka i matka Mańki. Żeby wyzwolić się z zamkniętego kręgu kulturowego dziedzictwa takich postaw, skazujących z góry na życiowe niepowodzenie, trzeba odrzucić własną rodzinę, a wraz z nią — poczucie przynależności do środowiska dla dziecka najważniejszego, a także tożsamość z jaką młody człowiek będzie wchodzić w dorosłe życie. Nie jest to łatwe, przeciwnie, staje się źródłem wewnętrznych konfliktów, ostrych, a jednocześnie przewlekłych. Antek znienawidzonego ojca zaprosi na swój ślub, Mańka marzy o zemście na katującej ją matce, ale jednocześnie tej właśnie matce chce udowodnić, że można coś w życiu osiągnąć. Bo pomimo wszystko ta matka jest dla niej ważna. Ojciec Antka i matka Mańki to filary ich pierwotnej socjalizacji, po których odrzuceniu niemożliwe staje się zrozumienie samego siebie, będące warunkiem podjęcia walki o zmianę własnego losu. Dziecko staje więc w takiej sytuacji wobec bardzo trudnych wyzwań, którym nie potrafi sprostać bez pedagogicznej pomocy dorosłych. Warunkiem skutecznego pomagania małemu człowiekowi w tych wysiłkach jest również zrozumienie jego potrzeb, przeżyć i marzeń, stanowiące podstawę wychowania poprzez poznawanie dziecka. Trzeba zatem znaleźć optymalne rozwiązanie kompensowania braków i zagrożeń socjalizacji pierwotnej, możliwie

<sup>150</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, s. 81–191.

wcześniej, zanim dziecko wejdzie w życie dorosłe, kiedy ten etap uspołeczniania utraci swój naturalny sens. Korczak widzi tu olbrzymie znaczenie szkoły, domaga się jej dostępności dla każdego dziecka. O tym, że szkoła jest szansą zapobiegania dziedziczeniu obciążeń środowiskowych, szansą zarówno dla jednostki, jak i całego społeczeństwa, przekonuje także socjologiczna teoria Floriana Znanieckiego. Stał się on przecież jednym z współtwórców polskiej pedagogiki zarówno opracowując podstawy teorii wychowania, jak i tworząc oryginalną koncepcję socjalizacji, w której szkole przypada szczególna rola w kształtowaniu osobowości nowych pokoleń. Janusz Korczak w swoich tezach pedagogicznych zbliżył się do socjologii przede wszystkim poprzez perspektywę środowiskową w postrzeganiu problemów dziecka i konstruowaniu strategii udzielania mu pomocy w ich rozwiązywaniu.

Korczak w losach swoich bohaterów łączy dążenie do poznawania dziecka, możliwego w dużej mierze przez ujawnianie jego procesu samopoznania, z dążeniem do poznawania jego środowiska. Łączy zatem tezy utopijnej teorii swobodnego wychowania Rousseau z determinizmem środowiskowym charakteryzującym humanistyczną socjologię wychowania Floriana Znanieckiego. Ów determinizm stawia pedagoga przed dodatkowymi wymogami. Warunkiem skutecznego wychowania jest poznawanie nie tylko samego dziecka, ale również jego środowiska. Zarówno tego, które zostało mu dane, jak i tego, które ono samo tworzy przez grupy rówieśnicze w szkole, ochronce czy na ulicy. Te ostatnie są szczególnie znaczące w socjalizacji dziecka wówczas, kiedy środowisko zastane staje się miejscem doświadczenia niszczącej destrukcji, jak w przypadku bohaterów *Dzieci ulicy*, ale także w reakcji na brak zrozumienia ze strony dorosłych. W pierwszym przypadku tworzy się realna społeczność dziecięca, w drugim — społeczność wyimaginowana, zbudowana z braku zgody na reguły rządzące światem dorosłych, w którym nieprzestrzeganie praw dziecka staje się uzurpowanym przywilejem. Królestwo ulicy Antka i królestwo Maciusia, czy magiczny świat Kajtusia-Czarodzieja, są do siebie bardzo podobne, pomimo pozornej odmienności. Podobny też jest koniec ich zmagania, jaki musiał nieuchronnie nastąpić wskutek konfrontacji z realiami świata dorosłych, gdzie brakuje miejsca dla dziecka, które odpowiadałoby jego możliwościom, potrzebom, oczekiwaniom.

W książkach o dzieciach, tych kierowanych zarówno do nich samych, jak i do dorosłych, pojmuje więc Korczak młodego człowieka w sposób socjologiczny. Dzieci według niego to uciśniona, krzywdzona warstwa społeczna. Dziecko ma prawo do szacunku, do poważnego traktowania

swoich spraw i przeżyć, do suwerennej odrębności i specyfiki, do sprawiedliwych należności z podziału dóbr społecznych, do godnego pełnienia roli Obywatela jako członka narodu i społeczeństwa. Dzieci według Korczaka mają szereg spraw własnych, trudności życiowych, potrzeb, życzeń i wątpliwości. Jeśli dorosłe społeczeństwo nie dostrzega ich problemów, odmawia wsparcia w ich rozwiązywaniu, stwarza warunki i stawia wymagania niezgodne z ich możliwościami i potrzebami, starają się uciekać — na ulicę albo do własnego królestwa.

## ROZDZIAŁ IV

# Korczakowska koncepcja wychowania rodzinnego w kontekście socjologicznej teorii Floriana Znanieckiego

### 4.1. Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w socjologii Znanieckiego i pedagogice Korczaka

Jednym z głównych nurtów socjologicznych zainteresowań Floriana Znanieckiego było wychowanie traktowane jako podstawa i determinanta tempa oraz kierunków rozwoju społecznego. Pierwsza połowa XX wieku to czasy ciągle jeszcze zdecydowanej dominacji rodziny w procesie wychowania kolejnych pokoleń, stąd jakkolwiek Znaniecki jest w głównej mierze zorientowany na optymalizowanie wychowania szkolnego, sporo uwagi poświęca również rodzinie.

Znaniecki uważa, że znaczenie rodziny we wczesnym wychowaniu dziecka wynika z przyczyn naturalnych, tj. z faktu, iż z rodziną dziecko jest związane trwałymi, mocnymi więzami, w związku z czym każdy inny system wychowania musi się z tymi wpływami liczyć, starając się tylko odpowiednio oddziaływać w sposób modelujący sytuacje wychowawcze rodziny adekwatnie do potrzeb społeczeństwa<sup>1</sup>.

W grupie rodzinnej Znaniecki za najważniejsze w procesie wychowania uznaje role rodzicielskie, co najmocniej zostało podkreślone w czwartym rozdziale pierwszego tomu *Socjologii wychowania*, zatytułowanym właśnie słowem „rodzice”<sup>2</sup>. Przyjęcie takiej formuły tytułu nie oznacza jednak, że Znaniecki pomija różnice pomiędzy rolą matki i ojca w wychowaniu, lecz jedynie, że docenia znaczenie realizacji obydwu tych ról w przebiegu i efektach procesu wychowania.

Analizując rolę matki, Znaniecki odwołuje się do instynktu generującego karmienie i opiekowanie się dzieckiem. Jednocześnie zwraca jednak uwagę, że związek opiekuńczy nie jest warunkiem koniecznym więzi pomiędzy matką i dzieckiem, bowiem w niektórych społeczno-

---

<sup>1</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 88–89.

<sup>2</sup> Tamże, s. 97–123.

ściach matki powierzały opiekę, w tym karmienie dziecka, obcym osobom, a nawet je zabijały. Z drugiej strony bardzo mocne więzi mogą tworzyć się pomiędzy dzieckiem i jego matką adopcyjną, stąd Znaniecki konkluduje, że podstawą stosunku rodzicielskiego staje się „dopiero społeczny akt przyjęcia dziecka za swoje”<sup>3</sup>. Jeszcze bardziej złożone są, jego zdaniem, uwarunkowania więzi ojcowskiej, „związek biologiczny bowiem między ojcem a dzieckiem nie jest wszak wcale oczywisty”<sup>4</sup>, w związku z czym najbardziej prawdopodobne jest ujawnianie się u tego pierwszego powszechnej skłonności „do obrony i zabezpieczenia fizycznego słabych osobników należących do jego grupy społecznej”<sup>5</sup>.

Rodzicielstwo, oznaczające prawo do wychowywania dziecka, ma więc w koncepcji Znanieckiego podłoże biologiczne, jednak jest ono niewystarczające do przyznania rodzicom tego prawa, będącego jednocześnie obowiązkiem. „Trzeba jeszcze — jak pisze autor *Socjologii wychowania* - aby społeczeństwo wyraźnie lub domyślnie powierzyło im funkcję wychowawczą”<sup>6</sup>. Czynniki naturalne są względnie stałe, zatem ten ostatni warunek tłumaczy zmienność wzorów realizacji ról rodzicielskich w różnych czasach i na różnych obszarach<sup>7</sup>.

Znaniecki dostrzega przemiany społeczne wpływające na zawężanie zakresu realizowanych funkcji wychowawczych w grupie rodzinnej. Uważa, że ten proces w interesie społecznym musi być powstrzymany, przy czym szansę utrzymania wychowawczego znaczenia rodziców wiąże z organizacją wsparcia dla małej grupy rodzinnej. Rodzina jest tak ważna dla społeczeństwa, iż we wsparcie to powinny być zaangażowane wszystkie struktury społeczne, począwszy od państwa i kościoła, poprzez szkołę, ale także np. stowarzyszenia filantropijne, związki zawodowe, a nawet kluby sportowe<sup>8</sup>. W konkluzji analiz nad społecznym znaczeniem rodziny Znaniecki napisał: „[...] wychowanie niełatwo obejść by się mogło bez rodziców i w interesie wszystkich grup społecznych leży, aby nie ujmując bynajmniej znaczenia innym czynnikom wychowawczym, nadać nową moc i ważność wychowawczej funkcji rodziców. Zadania społeczne wychowania są tak wielkie i trudne, że żadne społeczeństwo nie może sobie pozwolić na to, aby jakikolwiek czynnik wychowawczy — zwłaszcza

<sup>3</sup> Tamże, s. 98.

<sup>4</sup> Tamże, s. 99.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże, s. 101.

<sup>7</sup> Tamże, s. 102.

<sup>8</sup> Tamże, s. 122.

tak potężny jak rodzice — nie był w pełni wyzyskany dla celów kulturalnych”<sup>9</sup>.

Współczesna Znanięckiemu rodzina zmieniała się przede wszystkim pod wpływem rozluźniania więzi z kręgiem rodziny poszerzonej oraz dążenia jej członków do indywidualizacji<sup>10</sup>. Nie są to procesy złe same w sobie, jednak niosą spore ryzyko patologizacji życia rodzinnego. Oderwanie się od wpływów rodziny poszerzonej stwarza duże możliwości indywidualizacji dokonywanych wyborów, jednocześnie jednak pozbawia rodzinę małą zarówno wsparcia, jak i kontroli. W tej sytuacji wzrasta znaczenie odpowiedzialności za rodzinę społeczeństwa jako takiego oraz poszczególnych jego struktur. Stąd znaczenie tej odpowiedzialności jest mocno akcentowane w analizach Znanięckiego dotyczących grupy rodzinnej. Rodzina odgrywa decydującą rolę w socjalizacji pierwotnej, społeczeństwo nie może jej w wypełnianiu tego zadania zastąpić, w związku z czym pozostaje mu sprawowanie kontroli i udzielanie pomocy w taki sposób, by tempo i kierunki przemian społecznych nie zagroziły wypełnianiu przez rodzinę jej funkcji socjalizacyjno-wychowawczych.

Poglądy Janusza Korczaka i Floriana Znanięckiego na znaczenie środowiska rodzinnego w procesie socjalizacji pierwotnej są zbieżne. Bardzo szeroko, na wzór socjologii humanistycznej, Korczak pojmował to środowisko i realizowane przez nie funkcje. Jego zdaniem pierwszoplanową rolę odgrywają w procesie wychowania rodzice, ale charakter dziecka kształtują również inni krewni, znajomi, służba, czyli ogół stosunków i powiązań tworzących środowisko, w którym dziecko przebywa. Ich oddziaływania mają większe walory wychowawcze, jeśli są oparte na wiedzy pedagogicznej. Dlatego zachęcał dorosłych, zwłaszcza rodziców, by zgłębiali tę wiedzę poprzez czytanie odpowiednich książek. Był konsekwentny i takie książki dla nich pisał. Zarówno te kierowane do dorosłych: powieści, artykuły, eseje, rozprawy, jak i opowiadania dla dzieci, ale przygotowane w taki sposób, by stanowiły źródło wiedzy o dziecku także dla dorosłych — wiedzy o przeżyciach dziecka, jego marzeniach, cierpieniu, nadziejach, aspiracjach itp. Uważał, że dorośli, którzy zaczną czytać literaturę pedagogiczną, będą sięgać po coraz trudniejsze pozycje<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> W. I. Thomas, F. Znanięcki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 104.

<sup>11</sup> J. Korczak, *Dzieci*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 8, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994, s. 13–15.



Innym wskazywanym przez Korczaka źródłem wiedzy pedagogicznej rodziców były spotkania z pedagogiem. Sam bardzo chętnie w takich spotkaniach uczestniczył. Dowiadywał się wówczas o rodzicielskich problemach, tych bardzo trudnych, ale także wyimaginowanych, które zlekceważone mogą również poważnie zaburzać więzi rodzinne. Uważał, że trudności stanowią naturalne koleje życia rodzin, a radzenie sobie z nimi jest jedną ze strategii mających podstawowe znaczenie w wypełnianiu przez rodzinę jej funkcji. Za bardzo ważne uważał to, żeby rodziny potrafiły odróżnić prawdziwe nieszczęście od wyimaginowanych problemów. W jego przekonaniu nieszczęściem była sytuacja, gdy matka traci jedyne dziecko, gdy ojciec traci pracę z powodu choroby. Takie nieszczęścia budzą w ludziach współczucie, gotowość pomocy, aby w pewnym chociaż stopniu złagodzić ból. Natomiast ostrzegał przed goryczą stanowiącą bardzo częstą reakcję na codzienne trudności, postrzegane w relacji do problemów innych rodzin znajdujących się w korzystniejszej sytuacji. Podkreślał, że nieszczęście uszlachetnia, a gorycz psuje i upadla. Nieszczęście uczy miłości i poddania się, gorycz sprowadza zawiść i zwątpienie. Ma ona źródło w naturze człowieka, w jego złych instynktach, generuje zazdrość czy złoźreczenia, rywalizację i konflikty w sąsiedztwie, które dla rodziny powinno być naturalnym źródłem wsparcia<sup>12</sup>.

Reasumując, zarówno Znaniecki jak i Korczak dostrzegają w rodzinie szczególną wartość dla procesu wychowania, powodującą, że jest ona optymalnym i niezastąpionym środowiskiem wczesnej socjalizacji. Dla Znanieckiego jednak najważniejszy jest rozwój społeczeństwa, a rodzina, stanowiąca jedną z jego struktur, służy korzystnie temu rozwojowi, ale tylko wówczas, kiedy wypełnia swoje funkcje w sposób zgodny z oczekiwaniami społecznymi. Zatem z punktu widzenia dobra ogólnego konieczne jest wspieranie rodziny w taki sposób, by tym ogólnospołecznym wyzwaniom mogła możliwie najlepiej sprostać. Z kolei Korczak, czyniący punktem odniesienia w swoich koncepcjach dobro dziecka, analizuje funkcjonowanie rodziny w kontekście jego praw, potrzeb, oczekiwań. Postuluje wspieranie rodziny w sposób optymalnie zabezpieczający rozwój dziecka do momentu, dopóty jest to możliwe, a w sytuacji dysfunkcjonalności środowiska rodzinnego — przejmowanie funkcji rodziny wobec dziecka, w sposób całkowity lub okresowo, przez odpowiednie instytucje. Pierwsze z nich to domy sierot, drugie — kolonie, gdzie w stosunkowo

<sup>12</sup> J. Korczak [Janusz], *Gorycze życia (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 50, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 309–311. Por. J. Korczak [Janusz], *Zasada życia*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 12, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 252–253.

krótkim czasie możliwe jest częściowe kompensowanie zaniedbań opieki rodzinnej.

#### 4.2. Zróżnicowania środowisk rodzinnych w czasach Korczaka i Znanieckiego

Jak już wspomniano, dziecko nabywa wiedzy o życiu, doświadczeń w różnych środowiskach socjalizujących. Dla badaczy pierwszej połowy ubiegłego stulecia koncentrujących się na problemach rozwoju jednostkowego i grupowego jak i dla współczesnych reprezentantów nauk społecznych nie ma żadnych wątpliwości co do tego, że najkorzystniejsze warunki owego rozwoju stwarza rodzina. By to jednak było możliwe, rodzina musi posiadać warunki do zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka, zarówno materialno-bytowe, jak i psychospołeczne oraz wychowawcze.

Warunki te mogą być różne. Janusz Korczak przedstawił typologię rodzin, charakteryzując występujące w nich klimaty wychowawcze. Wyodrębnił teren dogmatyczny, gdzie panowała tradycja, autorytet, nakaz jako prawo bezwzględne, karność, ład, rzetelność<sup>13</sup>. Teren ideowy cechował się tym, iż tu się nie pracowało, a radośnie działało, nie było przymusu, występowała ochoczość. Klimat ideowy sprzyjał środowisku bez dogmatów. W ich miejsce pojawiały się zapał, radość, entuzjazm i szacunek dla myśli człowieka<sup>14</sup>. Następnie Korczak wyróżnił teren pogodnego używania, któremu towarzyszy pogoda, bez troska, łagodne wzruszenie, życzliwość, dobroć, brak uporu, wybór własnej drogi<sup>15</sup>. Kolejny był teren pozorów i kariery, gdzie występują upór wynikający z chłodnego wychowania, zręczne wyzyskiwanie wartości, hasła na których można zarobić, konwenans, przed którym trzeba się korzyć. Życie jawi się nie jako praca, a węszenie i zabieganie. Tej atmosferze towarzyszy próżność, wyniosłość, zawiść, złość, złośliwość. Tu się dzieci nie wychowuje, nie kocha, a kupuje<sup>16</sup>.

Wszystkie te obszary tworzą specyfikę rodzin, w których wychowują się literaccy bohaterowie Korczaka. Koncentrując się na problemach wczesnej socjalizacji rodzinnej, lokalizuje on problemy owych bohaterów w różnych typach rodzin, uświadamiając tym samym współwystępowanie obok wspólnych problemów życia rodzinnego także takich, które dotyczą

<sup>13</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 128.

<sup>14</sup> Tamże, s. 128–129.

<sup>15</sup> Tamże, s. 129–130.

<sup>16</sup> Tamże, s. 130.

tylko rodzin niektórych: patologicznych, ubogich, niezdolnych do wykonywania podstawowych funkcji, ale także rodzin zamożnych, w których wartości materialne przesłaniają cele moralne i społeczne. Zagrożenia procesu wychowania mogą pojawiać się we wszystkich typach rodzin, jednak warunki ich życia nadają tym zagrożeniom specyficzny charakter. Dlatego też środowiska rodzinne przedstawione przez Korczaka są na ogół naznaczone ubóstwem, patologią, rażącymi zaniedbaniami wychowawczymi — lub przeciwnie, nadmierną opiekuńczością, dominacją niszczącą samodzielność dziecka, odbierającą mu prawo do podmiotowości. Takie rodziny umieszcza zarówno w środowiskach miejskich, jak i wiejskich.

Środowiska rodzinne można klasyfikować w oparciu o różne kryteria, przy czym złożoność struktury nazywanej rodziną powoduje, że podziały te nie będą ściśle ani rozłączne. Do celów dalszej analizy przyjęte zostały dwa kryteria podziału rodzin, mające zasadnicze znaczenie dla ich funkcjonowania, tj. kryterium typu społeczności zamieszkiwanej oraz kryterium zamożności. Dodatkowo uwzględnione zostało kryterium religii, aby wyodrębnić specyfikę rodziny żydowskiej, stanowiącej w czasach Korczaka i Znanieckiego dominującą mniejszość na obszarze Polski i szczególnie bliskiej temu pierwszemu ze względu na jego pochodzenie. Kolejne problemy socjalizacji rodzinnej, takie jak błędy rodzicielskie czy realizacja ról rodzicielskich, omawiane są wspólnie w obszarach nieróżnicujących ówczesnych środowisk rodzinnych oraz z uwzględnieniem analizy porównawczej tam, gdzie czynniki ekonomiczne bądź kulturowe zdecydowanie te problemy różnicują.

### 4.3. Rodzina chłopska

Na wsi omawianej epoki rodziny chłopskie żyły w bardzo trudnych warunkach ekonomiczno-bytowych. W rodzinach najuboższych dorośli z dziećmi tłoczyli się w przeludnionych, małych, wilgotnych i ciemnych izbach, najczęściej w trzech pokoleniach, nierzadko również z krewnymi w linii bocznej. Pomimo produkcji żywności w chłopskich gospodarstwach dzieci odżywiały się nieregularnie, posiłki były niewystarczające dla ich prawidłowego rozwoju. Problemem dzieci wiejskich był również brak odpowiednich i dostosowanych do pór roku ubrań, butów, co ograniczało możliwość wyjścia z domu podczas silnych mrozów. Dzieci te ciężko pracowały od najmłodszych lat, wpajano im też postawę konieczności owej nieustannej pracy, kształtując osobowość człowieka zdeterminowanego nią, którego Znaniecki nazywał krócej — człowiekiem pracy. Ubożsi rodzice zwykle nie akceptowali dziecięcych zabaw, widząc w nich

przejaw lenistwa i próżniactwa. Potomstwo miało być przydatne w gospodarstwie, tylko wtedy można było je uznać za pożyteczne. Trudne warunki życia na wsi, bieda i ciężka praca, pozwalająca jedynie na marną egzystencję, sprawiały, że ludzie stawali się szorstcy i oschli. Cierpieli sami i nie zwracali uwagi na cierpienia innych. Mieli świadomość, że życie jest ciężkie, nie oszczędzali więc swoich dzieci, wierząc, że tylko twardzi, silni, zahartowani i pracowici ludzie mogą stawiać czoła wiejskiej trudnej rzeczywistości, w której toczy się walka o przetrwanie.

Takie warunki życia przede wszystkim, a nie brak uczuć rodzicielskich, odbijały się na relacjach z dzieckiem. Praca na rzecz gospodarstwa była łącznikiem między domownikami. Funkcja ekonomiczna zdecydowanie dominowała. Dziecko niemające akceptacji i wsparcia z czasem godziło się z tym, że musiało sobie samo radzić, stawało się nieufne wobec innych<sup>17</sup>. Uczucia społeczne u dzieci budziły się dopiero pod wpływem szkoły i organizacji pozaszkolnych, w rodzinie nie było ku temu warunków.

Problemem wychowawczym obserwowanym w wiejskich rodzinach żyjących w ubóstwie była również ich niska moralność, co przejawiało się w notorycznym alkoholizmie, przeklinaniu, braku zahamowań w kwestii obyczajów. Na porządku dziennym były kradzieże i bójki<sup>18</sup>. Sytuację dziecka pogarszała ciemnota i zacofanie panujące w środowisku wiejskim. Choroby nękające dzieci często wynikały z nieprzestrzegania podstawowych zasad higieny, niewłaściwego żywienia. Przypisywano je złym mocom i zamiast leczyć, uciekano się do zabobonów i odczyniania uroków.

Mimo fatalnego stanu opieki nad dzieckiem w rodzinach wiejskich pojawiały się głosy, że sytuacja dziecka na wsi jest i tak lepsza niż dzieci w miastach. Rodzina wiejska była zdrowsza i bardziej zintegrowana niż rodzina wielkomiejska. Silnym elementem łączącym rodzinę była ziemia, stanowiąca wartość nadrzędną. Dawała poczucie zakorzenienia, przynależności rodziny do określonego miejsca. Zespołowy charakter pracy w gospodarstwie powodował tworzenie się silniejszych i trwalszych więzi niż w rodzinach żyjących w miastach. Jednocześnie był to czynnik poważnie ograniczający szanse edukacyjne dziecka. Ludność wiejska miała negatywny stosunek do szkoły, gdyż w jej mniemaniu odrywała ona od pracy w gospodarstwie. Część rodziców była w stanie zrozumieć potrze-

<sup>17</sup> A. Samsel, *Wydolność wychowawcza rodzin najuboższych w Drugiej Rzeczypospolitej, w: Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XIX wieku*, t. 2, red. O. Darewicz-Uberman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012, s. 303–306.

<sup>18</sup> Tamże, s. 306.

bę nabycia umiejętności czytania i pisania, ale dalszą naukę postrzegano jako stratę czasu<sup>19</sup>.

Innym poważnym problemem rodzin wiejskich, powodującym ograniczenia w wychowaniu i opiece nad dzieckiem, były migracje „za chlebem”. Janusz Korczak pisał, że chłop-emigrant często wyjeżdżał na krótki czas, by zebrać pieniądze na spłatę długu, który ciążył na gospodarstwie. Pracował jednak najczęściej tak długo, jak to było możliwe, tzn. na ile starczało mu sił. Do wsi wracał ze swym kapitałem i naderwanym krzyżem albo początkami suchot<sup>20</sup>. W tym czasie dzieci dorastały bez ojca, wcześniej przejmowały jego obowiązki w gospodarstwie — rolę dorosłych. A oczyszczone już z długów gospodarstwo wkrótce trzeba było dzielić pomiędzy kilku czy nawet kilkunastu spadkobierców i rozpoczynał się kolejny etap dziedziczenia wraz z płachetkami ziemi chłopskiej biedy.

#### 4.4. Rodzina proletariacka

Rodzina chłopska była związana z gospodarstwem domowym, które było jej własnością. Ludność proletariacka zamieszkująca w miastach pozbawiona była takiego trwałego gniazda rodzinnego, a pomieszczenia, które zajmowała, nie były jej własnością, nie dawały poczucia stabilizacji i przynależności. Częste ich zmiany sprawiały, że rodzina nie przywiązywała się do miejsca, gdyż pozostawanie w nim było uzależnione od sytuacji materialnej w danym momencie. Utrata pracy, choroba, zdarzenia losowe zmuszały do przeprowadzania się do tańszych, mniejszych lokali o gorszych warunkach.

Na wsi ciężka praca spajała rodzinę od wewnątrz ze względu na wspólne interesy ekonomiczne. W mieście wielogodzinna praca poza domem i poza rodziną była czynnikiem dezintegrującym jej członków. Nieobecność rodziców sprawiała, że nie mogli oni należycie wypełniać swoich obowiązków względem dzieci. Im większa bieda dotykała rodzinę proletariacką, tym bardziej była ona izolowana od reszty społeczeństwa, wyrzucana poza margines. Sprzyjało to poczuciu alienacji, ale także zacieśnianiu więzi między członkami rodziny, dawaniu sobie wzajemnego wsparcia. Często w licznej wielopokoleniowej rodzinie był jeden żywiciel, ojciec, a kiedy go zabrakło — najstarszy syn, nierzadko nastolatek. Po-

<sup>19</sup> Tamże, s. 307.

<sup>20</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*. *Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.

dobnie jak w rodzinach chłopskich, także i w proletariackich przetrwanie rodziny było sprawą priorytetową, ważniejszą od własnej edukacji, jakości wyżywienia czy ubrania.

Miejskie rodziny proletariackie miały bardzo różne korzenie. W artykule *Do miasta*<sup>21</sup> Korczak przedstawia proces tworzenia się zbiorowości ludzkich w dużych miastach. Wchłaniają one zbankrutowanego obywatela ziemskiego marzącego o posiadzie, podąża tam biedna wdowa obciążona dziećmi, panna, której marzy się niezależność i stosunki towarzyskie, młodzieniec, który nie wie, za co się zabrać, niewiele umiejąc, chłop otumaniony bajkami o świetnych zarobkach w fabrykach, dziewczyna wiejska namówiona przez pośredniczkę<sup>22</sup>. W mieście łatwiej zdobywać wiadomości, bardziej dostępne są tam pisma i książki, ciągłe kontakty z ludźmi sprzyjają nowym znajomościom. Miasto sprzyja samodzielności i zaradności, pozwala wykształcić wiele cech koniecznych do przetrwania w tym środowisku, takich jak przebiegłość, czujność, zwinność, pomysłowość<sup>23</sup>. Życie na wsi toczy się we własnych opłotkach, w mieście w wielu miejscach jednocześnie: w kościele, domu, garkuchni, na ulicy. Wszędzie człowiek jest otoczony ludźmi. Korczak doceniał te walory wielości i różnorodności interakcji społecznych w mieście, przyspieszających proces dorastania kolejnych pokoleń, nie pomijał też jednak zagrożeń generowanych przez takie formy społecznego bytowania. Miasto, jak pisał, zabiera zdrowie, brak tu zdrowego powietrza i spokoju, co niekorzystnie odbijało się na formie jego mieszkańców. Bardzo niekorzystna dla zdrowia jest przewaga zajęć w pomieszczeniach zamkniętych i siedzący tryb życia oraz ciągłe narażenie na kurz<sup>24</sup>. Te czynniki obniżają nie tylko odporność fizyczną organizmu, ale również psychiczną. Mieszkańców miasta cechuje brak hartu, stałości zamiarów, wytrwałości i silnego charakteru. Miasto pochłania i niszczy wiele pożytecznych jednostek nieznajdujących odpowiednich dla siebie warunków. Jednostki energiczne, zręczniejsze, są w stanie się wybić, a reszta ginie na bruku, tworząc rzesze biedaków bez jutra, których próbują wspierać instytucje filantropijne, a policja postrzega jako patologię, którą trzeba zwalczać<sup>25</sup>.

Janusz Korczak uważał, że odmienność reprezentowanego środowiska decyduje o wzajemnej percepcji, tzn. mieszkaniec wsi jest w stanie zrozu-

<sup>21</sup> J. Korczak [G.], *Do miasta*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 11, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 98–100.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże.

mieć, jak ciężkie jest życie pracujących mieszczan<sup>26</sup>. Początkowo, widząc tłumy snujące się bez celu po ulicach, ludzi siedzących w ogrodach z gazetami w ręku, klientów w restauracjach, może sądzić, że to „raj ziemski”<sup>27</sup>. Po zajrzeniu jednak do biur, banków lub urzędów, do pracowni i warsztatów zmienia szybko zdanie, gdy ujrzy zgarbionego buchaltera, poźółkłego kasjera, ludzi młodych zniszczonych przez pracę niezdrową, wyczerpującą, przez pracę bez wypoczynku. Miasto daje wiele dobrego wybrancom fortuny, karmi setki pasożytów, ludzi bez zajęcia, wyzyskiwaczy, pośredników, aferzystów, ale pracowników wyzyskuje<sup>28</sup>. To zróżnicowanie szans życiowych dotyczy również dzieci wychowujących się w rodzinach miejskich o różnej pozycji społecznej, różnych dochodach i różnej kulturze.

Stereotyp biedy utożsamia jej doświadczenie z winami i zaniedbaniami osób, które w nią popadają i ich bliskich. Korczak podjął próby demaskowania takiego schematu myślowego przez prezentowanie żyjących w ubóstwie jako ofiar niesprawiedliwego systemu społecznego i nieuczciwości bogatych. W swoich utworach opisywał sytuacje, gdy zamożni pracodawcy w mieście nie płacą na czas i uczciwie należnych środków finansowych swoim pracownikom. Stwierdzał, że wszędzie robotnicy pracują „dla kieszeni przedsiębiorców”<sup>29</sup>. Uważał, że do tych ludzi trzeba docierać poprzez publicystykę, gdyż nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, jak bardzo ranią swoich pracowników i ich rodziny. W artykule *Jutro* zamieścił np. informację o tym, że bogata pani, która wydaje dziennie wiele rubli na potrzebne i mniej potrzebne rzeczy, nie zapłaciła drobnej należności biednej pracownicy<sup>30</sup>. Nie posądzał bohaterki artykułu o złe zamiary, uważał raczej, że kierowała nią lekkomyślność i nieznajomość problemów życiowych biednych ludzi. A przecież to odkładanie zapłaty, to wieczne „jutro” ciężkim brzemieniem waży na szali życia szwaczki<sup>31</sup>. Ponadto nie były to przypadki odosobnione. Zwracał uwagę, że przełożone pensji często dopiero w drugim półroczu odbierają zapłatę za pierwsze półrocze od rodziców stałych pensjonarek<sup>32</sup>.

W środowisku miejskim przełomu ubiegłych wieków ujawnił się specyficzny paradoks charakterystyczny dla społeczeństwa uprzemysławia-

<sup>26</sup> J. Korczak [G.], *Szczęście*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 32, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 160–163.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> J. Korczak, *Szkola życia*, s. 16.

<sup>30</sup> J. Korczak [G.], *Jutro*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 15, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 109–111.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> Tamże.

nego. Nie uszedł on uwadze Korczaka, który zauważył, że każde ulepszenie techniczne pogrąża w nędzy tysiące i dziesiątki tysięcy rodzin. Jedna maszyna tkacka wrywa z rąk chleb tysiącom rzemieślników<sup>33</sup>. Sprzeczność interesów zarówno pomiędzy fabrykantami i proletariatem, jak i pomiędzy samymi robotnikami przynosiła zagrożenie ekonomiczne szerokiemu kręgowi rodzin. We wszystkich obszarach potencjalnego zarobkowania szalała konkurencja<sup>34</sup>. Dla wielu oznaczała ona zagrożenie pauperyzacją. Korczak notował, że były właściciel dorożki stawał się niepostrzeżenie woźnicą tramwajowym, były właściciel kawiarni — kelnerem, właściciel garkuchni — kucharzem restauracji. Kapryśny powiew mody rządził życiem ludzi. Wprowadzenie monopolu wódczanego wywołało zamieszanie ekonomiczne wśród mas głównie żydowskich, a nie przyniosło żadnego moralnego pożytku. Dobra kalkulacja cen fabrykanta uniemożliwiała często korzystanie z rzeczy koniecznej. Ojciec rodziny nie mógł np. przeprowadzić w pokoju dezynfekcji po oddaniu do szpitala dziecka chorego na szkarlatynę, bo materiały potrzebne do tego dobrze się kalkulowały „milionerowi nad Renem lub Tamizą, powozowemu hurtownikowi z Marszałkowskiej ulicy i właścicielowi składu aptecznego, który z trudem opłaca komorne na Solcu lub Żelaznej ulicy”<sup>35</sup>. I dlatego zaraza ogarniała całą rodzinę, sąsiednie mieszkania, dom, ulicę, miasto. W czasie epidemii umierały setki dzieci, a ich rodzice wydawali tysiące rubli na lekarzy i trumny<sup>36</sup>. W tej nieuczciwej konkurencji i wyzysku uczestniczyli nie tylko bogaci. Zdaniem Korczaka tysiące drobnych kupców nie rozumiały konsekwencji własnego postępowania. Wyzyskując i oszukując, sami nic nie zyskiwali, byli lichymi agentami wielkich kapitalistów<sup>37</sup>. Rodzina w mieście często była zagrożona w swojej egzystencji przez czyjąś chciwość, złą wolę, lekkomyślność<sup>38</sup>.

Bieda rodziny proletariackiej przekładała się na problemy edukacyjne. Ujawniały się one szczególnie ostro wówczas, kiedy trzeba było posłać dziecko do szkoły, bo nawet nauka w bezpłatnych szkołach dużo kosztowała<sup>39</sup>. Dziecko na początku roku szkolnego potrzebowało książek, zeszytów, pantofli gimnastycznych i teczki. Nie wszyscy rodzice byli w stanie zdobyć na to środki i wówczas dzieci musiały radzić sobie same, co było

<sup>33</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, s. 100.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże, s. 113.

<sup>39</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, Agencja Edytorska Ezop, Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu, Warszawa 2012, s. 69.



tym trudniejsze, że obserwowały obok rówieśników z rodzin bogatych. Korczak opisywał to następująco: Jeden wyrywa stronie zeszytu, a zaplamiony zeszyt wyrzuca, drugi pisze małymi literami, żeby na dłużej starczyło atramentu. Jedni mają własny pokój albo przynajmniej stolik z szufladką na kluczyk i mogą spokojnie odrabiać lekcje. Są też tacy, którzy zmarzniętą ręką przy lampce na kiwającym się stole piszą niedobłą stalką, bladym atramentem na tanim lichym papierze. Nie każdy przed pójściem do szkoły jadł śniadanie, stąd dzieci z biednych rodzin bywały na lekcjach zmęczone i senne<sup>40</sup>. Zróżnicowane są też aspiracje edukacyjne dzieci, przy czym zamożność nie jest równoznaczna z lepszą motywacją do uczenia się. Zdaniem autora czasem jeden uczeń ma wszystko, a niechętnie się uczy, drugi chce się uczyć, a rodzice mu zabraniają, twierdząc, że już czas zabrać się za robotę.

Rażące dysparytety ekonomiczne rodzin miejskich Korczak traktował jako zagrożenie ogólnospołeczne, tym bardziej, że przekładały się one na postawy bogatych wobec biednych. Przestrzegał, że na próżno dorośli zabraniają dzieciom bawić się na podwórzu z synem lub córką praczki, na próżno prowadzą je tylko do tych parków, gdzie u bram stoją obrońcy „miejskich plantacji”. Wszystkie te dzieci w przyszłości dorosną i będą tworzyć wspólne społeczeństwo, w którym zaniedbanie dzieci suterren mścić się będzie na dzieciach salonów<sup>41</sup>.

Bieda, niedostatek, złe warunki higieniczne tworzyły realia życia polskich rodzin robotniczych<sup>42</sup>. Jednym z najważniejszych problemów były tu warunki mieszkaniowe. W *Obrazkach szpitalnych* Korczak przedstawił sytuację matki, która wraz z rodziną mieszkała w suterrenie. Nie były to warunki dobre, ale znośne. Jednak gdy gospodarz suterrenę wynajął, rodzina musiała przenieść się do piwnicy. Tam szybko wilgoć wywołała poważne choroby zarówno dorosłych jak i dzieci. Człowiek z piwnicy marzy o suterrenie — to gorzkie spostrzeżenie autora. Niehigieniczne warunki mieszkaniowe okaleczają szeregi ludzi i mordują dziesiątki dzieci.

Problem mieszkaniowy rodzin robotniczych wynikał z ich niskich dochodów, ale także z drożyzny na rynku mieszkaniowym. Drożyzna ta była dla mieszczan nieszczęściem, „jak nieurodzaj dla włościan”<sup>43</sup>, zabójczo

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> J. Korczak, *O wychowaniu dzieci*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 242.

<sup>42</sup> Tenże, *Obrazki szpitalne*, „Wiedza” 1908–1909, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 73–274.

<sup>43</sup> J. Korczak [Hagot], *U Wujcia [VIII]*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 28, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 151–152.

działała na zdrowie i moralność robotników. Miasto starało się wprawdzie rozwiązywać tę kwestię, ale jak zauważał Korczak, kilka domów dla robotników z tanimi stosunkowo mieszkaniami nie załatwiało palącej sprawy. Jego zdaniem dopóki Towarzystwo Higieniczne nie wytepi raz na zawsze nor, które nazywane są mieszkaniami — w suterenie i „na fajtkach” — a technicy nie zorganizują taniej podmiejskiej komunikacji, będzie źle<sup>44</sup>.

Kolejnym problemem miejskich rodzin proletariackich był brak opieki nad dziećmi, spowodowany podejmowaniem wielogodzinnej pracy lub jej ciągłym poszukiwaniem przez rodziców. Dziećmi wówczas najczęściej zajmowało się starsze rodzeństwo. Taka sytuacja była niebezpieczna, gdyż zdarzały się różne wypadki, dochodziło do wielu zachorowań. W *Obrazkach szpitalnych* Korczak pisał, że „czteromiesięcznym Mariankiem opiekuje się dziewięcioletnia siostra, a trzymiesięczną Karolcią dwunastoletni brat. Mieszkają w jednej suterenie. Jak się dzieciak dzieciakiem opiekuje, toć i zabiduje maleństwo”<sup>45</sup>.

W rodzinach, gdzie było kilkoro dzieci, jedno zwykle najstarsze opiekowało się rodzeństwem. Najczęściej bywała to najstarsza dziewczynka, pomiędzy 7 a 9 rokiem życia. Przejmowała ona rolę rodzicielską, zwłaszcza rolę matki. Pomagała w lekcjach młodszemu, karciała za nieposłuszeństwo, szybko stawała się poważna ponad swój wiek. Ta powaga nabyta stawała się właściwością jej charakteru. W jej umyśle pojawiała się przekonanie, że musi się zawsze poświęcać, że jej obowiązkiem i przeznaczeniem jest służyć za przewodniczkę młodszemu. W niejednym domu znaleźć można było taką najstarszą, której od lat odmawiano wszystkich przyjemności wieku dziecięcego, bo ona „jest już duża, rozsądna”<sup>46</sup>. Nielekko było też dzieciom młodszemu, które po starszych „donaszały” ubrania i marzyły, by czasem dostać swoją własną sukienkę, nową książeczkę<sup>47</sup>.

Kolejny problem ubogich rodzin miejskich to sieroctwo. Na wsi było to mniej widoczne ze względu na silniejsze więzi dużych rodzin tradycyjnych jak i przydatność do pracy w gospodarstwie każdej pary rąk. W mieście dzieci osierocone często były nikomu niepotrzebne, trafiały na ulicę. A sieroctwo nie było tam czymś wyjątkowym. Ciężka praca od świtu do nocy, nędzne odżywianie, dramatyczne warunki mieszkaniowe i brak środków na leczenie — to czynniki dziesiątkujące młodych ludzi,

<sup>44</sup> Tamże, s. 152.

<sup>45</sup> J. Korczak, *Obrazki szpitalne...*, s. 277.

<sup>46</sup> J. Korczak [Janusz], *Najstarsza*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 8, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 86.

<sup>47</sup> Tamże.

a do tego dochodziły nierzadkie wypadki przy pracy, które nie wiązały się z jakimikolwiek świadczeniami dla osieroconych dzieci. To właśnie dla tych dzieci Korczak stworzył jedno ze swych największych dzieł: domy sierot. Miał jednak świadomość, że instytucje te nie są w stanie objąć ogółu potrzebujących, dlatego wzywał też do solidarnościowych działań samopomocowych.

W artykule *Biedni ludzie* Korczak zwrócił uwagę na opiekę nad sierotami w wielkich miastach, gdzie ludzi zamożni wykazują w tej sprawie obojętność, uznając ją za obowiązek przytułków. Nie każde jednak dziecko tam trafia, ponadto nierzadko to tylko „przechowalnia” dzieci nikomu niepotrzebnych, które pragną być kochane. Byłoby to możliwe przy poczuciu solidarnej odpowiedzialności w środowisku. Dla zilustrowania tej tezy opisał postać wyrobnika Marcina i jego żony, którzy wrażliwi na krzywdę drugiego człowieka zaopiekowali się sierotami, mając pięcioro swoich dzieci<sup>48</sup>. Potrzeba solidarności środowiskowej to problem dotyczący nie tylko dzieci. Ludzie biedni, także dorośli, bywali pozostawieni często sami sobie. Korczak przedstawił obraz samotnej staruszki, która zachorowała i tygodniami leżała bez pomocy w ciemnej piwnicy. Konała nie jak człowiek wśród ludzi, a jak zwierzę w lesie<sup>49</sup>.

Wieś czasów Korczaka kultywowała wartości wspólnotowej solidarności, natomiast w mieście nie istniała już ona, co przekładało się na problemy rozwojowe dzieci. Stąd przekonanie autora, że nie tylko możliwości ekonomiczne rodziców oraz ich kompetencje wychowawcze i zaangażowanie w proces wychowania powodują, że miejskie środowiska rodzinne znacząco się różnią. Korczak poruszył jeszcze jeden istotny czynnik w procesie wychowania, a mianowicie stabilizację rodziny w szerszym lokalnym otoczeniu. Rodziny zamożne w mieście zamieszkują własne nieruchomości, pozostają w nich przez długi czas, często przez całe życie, a nawet życie wielu pokoleń. Rodziny proletariackie na ogół wynajmują zamieszkiwane lokale i często je zmieniają ze względu na ograniczoną dostępność pracy. Korczak podkreślał, iż dzieci, pomimo zdolności adaptacyjnych wynikających z wieku, obawiają się zmian. Przeprowadzki w nowe nieznanne miejsca, z dala od znajomych i rówieśników, wzbudzają u nich lęk. Nie zawsze są w stanie zrozumieć, dlatego rodzice muszą się wyprowadzić. Nie są to reakcje powszechne. Dla niektórych dzieci zmiana środowiska może być przygodą, frajdą. Potrafią się z niej cieszyć nawet wówczas, kiedy widzą „łzy w oczach rodzi-

<sup>48</sup> J. Korczak, *Biedni ludzie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 52, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 315–317.

<sup>49</sup> Tenże, *Szkola życia*, s. 26.

ców<sup>50</sup>. Być może mają nadzieję na wyzwolenie się od starych kłopotów, na nową, lepszą jakość życia lub przynajmniej na doświadczenie czegoś nowego, przerywającego monotonię egzystencji ubogiej rodziny. Przeważnie te oczekiwania się nie spełniają, zmiana miejsca zamieszkania zabiera im stare podwórkowe kontakty rówieśnicze, a w zamian nie zyskują niczego.

Dzieci wychowujące się w rodzinach proletariackich dużo czasu spędzały na podwórku, które było na ogół przypisane do miejskiej kamienicy i stanowiło wspólną przestrzeń poszerzającą terytorium ciasnych, przeludnionych mieszkań. Przebywanie części mieszkańców, zwłaszcza dzieci, na podwórku poprawiało choćby na krótki czas warunki lokalowe dorosłych. Zapracowana matka jednego z bohaterów *Sławy* kierowała do dzieci słowa: „Pijcie herbatę i wynoście się na podwórko. I nie bawcie się z łobuzami”<sup>51</sup>. Przestrzegać tego byłoby jednak bardzo trudno nawet dzieciom wykazującym chęć podporządkowania się nakazom i zakazom dorosłych. Podwórko to był teren społecznych kontaktów: rówieśniczych, ale i dzieci znacznie różniących się wiekowo, teren tworzenia się swoistej hierarchii, której podporządkowanie się było konieczne dla „przetrwania” i zdobycia pozycji, ale często wymagało odrzucenia norm przekazywanych w rodzinie. Takie odejście od wartości i norm wychowania rodzinnego było tym łatwiejsze, że rodzice pochłonięci pracą najczęściej pozostawiali dzieci samym sobie. A na podwórku nikt ze starszych osób nie miał czasu się nimi zająć, powiedzieć im, co jest dobre, a co złe<sup>52</sup>. Specyficzne powiązanie rodziny i podwórka powodowało, że dzieci tęskniły za rówieśnikami ze starej dzielnicy. Jeśli zdążyły już zyskać pewną pozycję wśród rówieśników, traciły ją i musiały od nowa szukać dla siebie miejsca w nieznanym strukturach, co było wyzwaniem bardzo trudnym także i dlatego, że struktury te posiadały już hierarchię tworzoną przez „starych” mieszkańców.

Rodziny proletariackie z czasów Korczaka to rodziny ubogie, przy czym ubóstwo miało różne oblicza, a jego najbardziej ostrym wymiarem był głód. Nie mógł on ująć czarnej uwadze doktora, obserwującego zarówno medyczne jak i psychospołeczne konsekwencje braku wystarczającej ilości pożywienia na rodzinnym stole, zwłaszcza tego najbardziej podstawowego: chleba i kartofli.

Dzieci w ubogich rodzinach proletariackich często bywały głodne, ich problemy Korczak uosobił między innymi w postaci bohatera *Sławy* Wład-

<sup>50</sup> Tenże, *Sława*, w: J. Korczak, *Sława. Opowiadania (1898–1914)*. *Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996, s. 8.

<sup>51</sup> Tamże, s. 9.

<sup>52</sup> Tamże, s. 29.

ka. Chłopiec nie żalił się z tego powodu, gdyż bycie głodnym w jego przekonaniu oznaczało coś wstydliwego<sup>53</sup>. Na pewno życie w takiej rodzinie, jej codzienne troski miały wpływ na hartowanie się i dojrzałość dzieci. Uczucie głodu w jego przypadku podziało aktywizująco: Władek, chcąc wesprzeć rodzinę w trudnych chwilach, zdecydował się na podjęcie pracy. Dorabiał prowadząc rachunki w sąsiednim sklepiku. W konsekwencji utracił prawo do beztroskiego dorastania, z natury przysługujące dzieciom, i prawo do rozwijania uzdolnień i zainteresowań w procesie nauki szkolnej. Paradoksalnie jednak tracąc to wszystko, również dużo zyskał. W tym trudnym czasie bardziej związał się z rodzeństwem, poczuł się starszym bratem, odpowiedzialnym za nie<sup>54</sup>. Taka świadomość częściowo przynajmniej kompensowała mu wysiłek przedwczesnego zarabiania na życie oraz konieczność rezygnacji ze szkoły, bowiem na edukację nie było pieniędzy w rodzinach, w których brakowało chleba.

Bieda rodzin współczesnych Korczakowi bardzo często miała kontekst alkoholowy, niemożności przezwyciężenia braków bytowych tkwiła u podstaw sięgania po alkohol, a picie powodowało dalszą pauperyzację zarówno samego alkoholika, jak i jego bliskich. Nadużywanie alkoholu łączyło się z koszmarem dzieci, które albo doświadczały przemocy fizycznej, albo też kierując się wcześniejszymi doświadczeniami ze strachu przed pijanym ojcem uciekały z domu<sup>55</sup>. Dzieci wychowujące się w takich rodzinach marzyły o innym świecie, chciały się do niego przebić, osiągnąć lepszy status w życiu. Aby zbliżyć się do tego celu, narzucały sobie więcej obowiązków i pracowały z większym wysiłkiem, mając nadzieję na poprawę swojego startu w dorosłe życie<sup>56</sup>.

Bieda rodzin proletariackich stanowiła podłoże, na którym łatwo rozwijały się patologie rodzinne, zwłaszcza pijaństwo i jego następstwa<sup>57</sup>. Korczak zauważa wprawdzie, że ulegały mu jednostki słabe i niezrównoważone<sup>58</sup>, jednak niemożliwe do pokonania bariery powodowały, że także i silniejsi tracili równowagę. Na pijaństwo nakładały się inne patologie. Tytoń, wódka, karty, domy publiczne to — według Korczaka — „potomstwo nędzy życia chorego”<sup>59</sup>. Bieda w miastach sprzyjała też wszelkiego rodzaju nieuczciwościom i oszustwom. Społeczeństwo zdemoralizowało

<sup>53</sup> Tamże, s. 19.

<sup>54</sup> Tamże, s. 20, 28.

<sup>55</sup> Tamże, s. 33.

<sup>56</sup> Tamże, s. 44–45, 51.

<sup>57</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, s. 83.

<sup>58</sup> Tamże.

<sup>59</sup> Tamże, s. 34.

setki tysięcy pracowników, obniżyło do niemożliwych granic ich poziom etyczny, a przecież praca ta wymagała dużych kwalifikacji moralnych<sup>60</sup>. Na stanowiska portierów, woźnych w hotelach, zatrudnionych w restauracjach, domach publicznych, kabaretach wybierani byli ludzie sprytni, „zepsuci fagasi” z dużą kaucją i bez pensji lub nawet płacący gospodarzowi wynagrodzenia za dzierżawę intratnej posady. A w instytucjach o charakterze społecznym, czyli w sądach, szpitalach, bankach, czytelniach, także znajdowali posadę bezmyślni protegowani synekurzyści lub nieuczciwi łapownicy<sup>61</sup>.

Jak pisze Hanna Markiewiczowa, stosunki kapitalistyczne, zwiększony udział kobiet i dzieci w pracy produkcyjnej, niskie uposażenie, wielogodzinny dzień pracy i fatalne warunki mieszkaniowe doprowadziły do większego zapotrzebowania w zakresie pomocy społecznej<sup>62</sup>. Jako odpowiedź na te potrzeby rozwinęła się także teoria pomocy, wpisana w główne nurty pedagogiki społecznej, której tezy odpowiadały koncepcjom wsparcia dla rodzin proletariackich, głoszonym przez Korczaka. Tezy pedagogiki społecznej, w tym pracy socjalnej, formułowane w tamtych czasach wciąż są aktualne i nadal przekazują szczytne ideały ich autorów. Natomiast praktyka pomocy społecznej nie była już tak jednoznaczna. Korczak pisał, że płatni urzędnicy instytucji dobroczynnych nie zawsze byli uczciwi, a rzadko mieli świadomość powagi ciężącego na nich obowiązku. Ponadto wsparcie socjalne musiało konkurować z żebractwem. Dziesiątki rodzin w mieście specjalizowały się i do mistrzostwa dochodziły w oszukiwaniu czujności szafarzów grosza publicznego: znakomicie udawały choroby, pożyczwały sobie dzieci, usuwały sprzęty na dzień odwiedzin sióstr miłosierdzia<sup>63</sup>.

Środowisko rodziny proletariackiej zostało przez Korczaka dokładnie scharakteryzowane w utworze *Sława*. Jego bohaterami są dzieci z warszawskiego podwórka, tragicznie zaplątane w smutne, nieprzychylnie życie dorosłych, które postanowiły dążyć do sławy na przekór swojej trudnej sytuacji rodzinnej<sup>64</sup>.

Dzieci z rodzin proletariackich określane były „podwórkowymi andrusami”. Korczak pisał, że są takimi „nie dlatego, że nie mają torni-

<sup>60</sup> Tamże, s. 55.

<sup>61</sup> Tamże.

<sup>62</sup> H. Markiewiczowa, *Opieka nad dzieckiem warszawskim w drugiej połowie XIX wieku*, w: *Z zagadnień...*, s. 103–105.

<sup>63</sup> J. Korczak, *Słowo i życie*, [przedr. z „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 2, s. 18–21], w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 216.

<sup>64</sup> Tenże, *Sława...*, s. 5–52.

strów, piórników i pasków z błyszczącymi klamrami, tylko że nikt ze starszych nie ma czasu, aby się nimi zając, aby im powiedzieć, co dobre, co złe”<sup>65</sup>. Nie można przy tym zapominać, że opisy te dotyczą dziecka w warunkach niewoli, wielkiego bezrobocia, pozostawiania tysięcy dzieci poza szkołą, wysokich wskaźników ich umieralności i wykorzystywania jako taniej siły roboczej. Rodzinom proletariackim często doskwierał głód. W rodzinie głównego bohatera utworu *Sława* biedę symbolizuje między innymi krojenie chleba dla dzieci możliwie najcieniej. Ta bieda sprawiała, że rodzice zmuszeni byli przemieszczać się z miejsca na miejsce w poszukiwaniu pracy. Trudne emocjonalnie w rodzinach proletariackich były wszelkie rozstania. Najczęściej trzeba było się rozstać z powodu biedy, gdy rodzina nie była w stanie wyżywić wszystkich domowników. Bohater utworu *Sława* przeżywał boleśnie rozstanie z ukochaną babcią, nie mogła z nimi dalej mieszkać, bo była „jeszcze jedną osobą do wyżywienia” w domu, w którym rodzina za cenę wielkich wyrzeczeń broniła się jeszcze przed oddaniem obcym ludziom na wychowanie najmłodszego dziecka<sup>66</sup>. W *Sławie* widoczne są wśród rodzin proletariackich obawa o jutro, strach przed nowymi sąsiadami, tęsknota za starym miejscem zamieszkania. Rodziny proletariackie zmuszone były pożyczać od siebie chociażby balie do prania. Dzieci w tych rodzinach pracowały, zarówno w domu jak i zarobkowo. Nie było tu ścisłego podziału na prace męskie i kobiece, jak w tradycyjnych rodzinach chłopskich. W *Sławie* najstarszy spośród rodzeństwa, Władek, pomaga w podstawowych obowiązkach domowych, jak obieranie kartofli<sup>67</sup>. Stara się też znaleźć jakąś pracę, tak jak jego kolega Olek, który pracuje w składzie materiałów piśmiennych i zarabia sześć rubli miesięcznie<sup>68</sup>. Jednak w warunkach olbrzymiego bezrobocia znalezienie pracy przez członków rodzin proletariackich nie należało do łatwych zadań. Bez protekcji było to niemal niemożliwe, przy czym praca taka najczęściej, pomimo protekcji, oznaczała wyzysk dziecka. Obrazują to słowa Korczaka, wypowiedziane ustami jednego z bohaterów *Sławy*: „Im dłużej i ciężiej pracujesz, tym gorzej płacą: po co mają trzymać starego, kiedy młody taniej robić będzie”<sup>69</sup>.

<sup>65</sup> Tamże, s. 29.

<sup>66</sup> A. Szlązakowa, *Humanistyczne wartości ksiązek Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji: materiały z konferencji ogólnouczelnianej*, red. A. Tchorzewski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1979, s. 99.

<sup>67</sup> J. Korczak, *Sława...*, s. 8–13.

<sup>68</sup> Tamże, s. 18.

<sup>69</sup> Tamże, s. 47.

Dzieci z rodzin proletariackich godziły się na taką sytuację, co nie znaczyło, że nie snuły marzeń o lepszym losie. Jednak wiedziały, że zmienić ten los nie jest łatwo. Wokół obserwowały sytuację bytową bardzo podobną do tej, jaka panowała w ich rodzinach: brakowało pieniędzy na żywność, węgiel był zbyt drogi, by w skromnych izbach mogło być ciepło. Dzieci z tych rodzin nie miały tornistrów, piórników, nikt się nimi nie przejmował. W trudnych sytuacjach losowych członkowie rodzin proletariackich sięgali po alkohol. Pan Antoni, ojciec Władka, kiedy już nie widział możliwości ratunku, w obawie o jutro upijał się. W takich rodzinach dodatkowo problemami alkoholowymi zmacony zostawał spokój. Dzieci obawiały się pijanego ojca. Bieda powodowała, że rodziny proletariackie nie płaciły komornego, groziło im zatem wyrzucenie na bruk.

#### 4.5. Rodzina żydowska

W swojej działalności publicystycznej Janusz Korczak stwierdzał, że wszystko, „co odnosi się do ogółu stosunków naszego kraju, tym jaskrawiej zaznacza się w stosunku do ludności żydowskiej”<sup>70</sup>. Problemy rodzin proletariackich postrzegał on zatem jako całość, niezależnie od ich przynależności religijnej, przy czym zarówno z racji pochodzenia, jak i szczególnej wrażliwości nie mógł pozostawać obojętny na wszystko to, co życie rodzin żydowskich czyniło jeszcze trudniejszym niż życie większości rodzin polskich doświadczających ubóstwa i wygenerowanych przez nie patologii.

Zdaniem Korczaka nędza rodzin żydowskich była większa niż pozostałych, a ogół społeczeństwa pragnął widzieć jedną z poważnych przyczyn tej nędzy żydowskiej w dużej liczbie dzieci<sup>71</sup>. Trudno byłoby zaprzeczać faktowi, że wielodzietność była jedną z cech tradycyjnej rodziny żydowskiej, ale, zdaniem Korczaka, to nie wielodzietność, lecz niskie dochody i brak pomocy były przyczynami dramatycznych sytuacji żydowskich dzieci. Dotyczyło to także pomocy medycznej, szczególnie ważnej w warunkach niedożywienia i niskiego poziomu higieny. Korczak relacjonował, że Warszawa nie posiadała szpitala dla dzieci żydowskich. Funkcjonował wprawdzie szpitalik dla dzieci Baumanów i Bersonów<sup>72</sup>, zaspokajał on jednak tylko dwudziestą część ogólnej potrzeby, a wraz z zamknięciem

<sup>70</sup> J. Korczak [G.], *Co będzie?*, [przedr. z „Nowa Gazeta” 1909, nr 207, s. 2], w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 289–293.

<sup>71</sup> J. Korczak, *O szpital dla dzieci*, [przedr. z „Nowa Gazeta” 1906–1909, nr 224, s. 2–3], w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 293–294.

<sup>72</sup> H. Mortkowicz-Olczakowa, dz. cyt., s. 84.



oddziały zakaźnego przestał istnieć. Zlikwidowano działalność jedynej takiej instytucji, a ogół społeczeństwa dowiedział się o tym z dwuwierszowej wzmianki w wiadomościach bieżących<sup>73</sup>.

Duża część rodzin żydowskich zajmowała się w miastach drobnym handlem, który przynosił wprawdzie dochody pozwalające na wyżywienie nawet licznej rodziny, ale także wiązał się z bardzo dużym ryzykiem. Jak pisał Korczak, na kruchych podstawach opierał się byt rodzin drobnych kramarzy i przekupniów. Jeden nieudany zakup prowadził do ruiny. Z samodzielnego pracownika handlujący stawał się niewolnikiem lichwiarza na całe życie lub też żebrakiem<sup>74</sup>.

Janusz Korczak wskazania w rodzaju „Kochaj dziecko, ale nie tylko swoje; poznaj dziecko i siebie; bądź szczery w stosunkach z dzieckiem; ufaj dziecku, unikaj przemocy wobec niego” kierował do opiekunów dzieci żydowskich. Postulował, aby wprowadzali je w pracy z dziećmi wychowawcy kibucu. Wrażenia z podróży do Palestyny w latach 1934 i 1936 i pobyt w kibucu Ein Harod, gdzie uczestniczył w pracach wychowawczych, oraz obserwacje ze zwiedzania również innych kibuców, wsi spółdzielczych i miast przedstawił w *Opowieściach palestyńskich*<sup>75</sup>.

Poruszając kwestie wychowawcze, podkreślał, jak ważne jest wychowanie przez pracę. Podczas podróży do Palestyny na wsi spotykał ludzi pracowitych, spokojnych, małomównych, cierpliwych. Kolektywna równość polegała też w ich społecznościach na tym, że wszyscy się uczyli. Lekcja miała charakter rozmowy, występowała edukacja dialogowa, lekcja stawała się tym samym wędrowską nauczyciela i ucznia, ciągłymi pytaniami i odpowiedziami<sup>76</sup>. Radosne doświadczenia z pracy z dziećmi w kibucu Ein Harod i krajobraz Palestyny obudziły nieśmiałą nadzieję na lepszą przyszłość rodzin żydowskich, a zwłaszcza wychowujących się w nich żydowskich dzieci. Utwory poruszające te kwestie cechuje optymizm, nadzieja na możliwość zorganizowania takiego miejsca na Ziemi, gdzie zapanują wypracowany wspólnie dobrobyt i więzi oparte na przyjaźni i szacunku.

Treścią powiastek i bajek dla dzieci autorstwa Janusza Korczaka były losy rzemieślniczej biedoty żydowskiej, w tym dzieci marzących o lep-

<sup>73</sup> J. Korczak [G.], *Co będzie?...*, s. 289–293.

<sup>74</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, s. 83.

<sup>75</sup> Tenże, *Opowieści palestyńskie*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939)*. *Dziela*, t. 12, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 331–414.

<sup>76</sup> „Nasz Przegląd” 19 grudnia 1934: relacja z pierwszej pielgrzymki do Palestyny, oraz 28 grudnia 1934 „Mały Przegląd”: sprawozdanie z odczytu Korczaka na ten temat w Warszawie autorstwa Kazimierza Dębnickiego. Zob. *Nota wydawnicza. Opowieści palestyńskie...*

szym życiu dla swoich rodziców i krewnych. Z takich środowisk wywodzili się dziecięcy bohaterowie dwóch palestyńskich opowieści z ostatniego okresu twórczości pisarskiej Korczaka: wnuczek biednego szewca z utworu *Tajemnica Esterki* i mały synek krawca, który konfabuluje o dobrym wujaszku w Ameryce, szykującym im bilety do Palestyny, z *Bajki Herszka*<sup>77</sup>.

Inną bohaterką *Tajemnicy Esterki* jest mała dziewczynka próbująca znaleźć sens życia, pomimo zła i nędzy, w jakich dorasta. Bardzo lubiła przebywać w towarzystwie swojego dziadka. Jej zdaniem na podwórku były te same zabawy, zdarzało się, że przeszkadzali w nich chłopcy, a dziewczynki wciąż kłóciły się między sobą. Na przykład koleżanka o imieniu Chana, zawsze zarozumiała, chciała być nauczycielką. Esterka także chciała wcielać się w taką rolę, ale wówczas Chana się z niej śmiała, mówiąc: „Ty nauczycielka? W takiej podartej i brudnej sukni, w takich połatanych pantoflach? Ty będziesz żebraczką, a nie nauczycielką”<sup>78</sup>. Esterka się wstydziła, pocieszenia szukała u dziadka. Siadała na kulawym stołku i tłumaczyła mu, dlaczego nie chce iść na podwórko. Dziadek ją uspokajał, pocieszał, tłumacząc, że koleje losów są zmienne, i „nikt nie wie, co będzie: czy będzie bogaty, czy biedny. Nic nie wiadomo. Jeden dziś ma wszystko, a jutro nie ma nic. Drugi dziś nic nie ma, a jutro będzie miał wszystko, będzie miał nawet więcej, niż potrzebuje”<sup>79</sup>. Te sentencje kształtowały charakter dziewczynki, wzmacniały ją, ubogacały duchowo, kształtowały stosunek do innych ludzi. Dziadek dawał jej wiarę w to, że chociaż ludzie często sobie nawzajem dokuczają, to jednak więcej jest na świecie ludzi porządnym<sup>80</sup>. Esterka potrafiła dziadkowi zwierzać się ze swoich innych zmartwień. Opowiadała o zaczepianiu jej z powodu tego, że jest Żydówką. Dziadek tłumaczył, że to tylko pretekst, bo łobuz zawsze coś znajdzie, jeśli chce zaczepić czy sprawić przykrość drugiej osobie, najzwyczajniej wychodzi z założenia, że tak trzeba. Esterka poskarżyła się dziadkowi, że nie może się uczyć, bo nie ma książki, światła, a nawet miejsca na stole. Na to mądry dziadek miał odpowiedź: „Biednemu człowiekowi wszędzie trudno, zawsze trudno. Tak już jest”<sup>81</sup>.

Dziewczynka darząc dziadka zaufaniem, poskarżyła się, że mama ją biła. Dziadek, żeby ją uspokoić, a matkę w jakiś sposób usprawiedliwić,

<sup>77</sup> J. Korczak, *Opowieści palestyńskie...*, s. 461.

<sup>78</sup> Tenże, *Tajemnica Esterki*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939)*, s. 372.

<sup>79</sup> Tamże.

<sup>80</sup> Tamże, s. 373.

<sup>81</sup> Tamże.

tłumaczył, że człowiek mający dużo zmartwień, pozostawiony bez środków do życia, często jest zły i sam nie wie, co robi<sup>82</sup>. Rozumna dziewczynka zapytała zatem dziadka, czy on też jest zły, że nie ma pieniędzy? W odpowiedzi usłyszała, że dziadkowi pieniądze są niepotrzebne. A przecież zdawała sobie sprawę z tego, że dziadek był chory i potrzebował pieniędzy „na doktora”<sup>83</sup>.

Dzięki rozmowom z dziadkiem dziewczynka miała szansę na omówienie trudnych problemów, z jakimi na co dzień się borykała. Z matką nie mogła nawiązać dobrego kontaktu, gdyż była przez nią karcona, a ponadto matka stale się denerwowała, złorzeczyła innym, źle się wyrażała o nauczycielce, o ojcu i o dziadku, którego nazywała wariatem<sup>84</sup>. Esterka wiedziała, że matka nie jest zła, ale ma trudne życie. Przeżywała, że nie jest w stanie jej pocieszyć, bo przecież mimo wszystko bardzo ją kochała. Przyznawała, że się jej boi. Stąd zawsze chciała być posłuszna, nie była jednak w stanie powstrzymać się od zakazanych przez matkę ciągłych wizyt u dziadka. Tajemnicą Esterki było jej marzenie, by dorośli nie mieli kłopotów, wtedy ona nie musiałaby się martwić i byłaby szczęśliwym dzieckiem.<sup>85</sup>

Pełny obraz artystyczny znalazły palestyńskie nadzieje w opowieści *Ludzie są dobrzy*. Jest to opowieść małej dziewczynki, która po śmierci ojca gruźlika, prawdopodobnie działacza syjonistycznego, wyjeżdża do Palestyny wraz z matką. Janusz Korczak przedstawił tu trudne problemy adaptacji przybyszów z Polski w kraju, gdzie wszystko było inne: „Inny sąsiad, inne obyczaje; rozstanie z bliską przyrodą i ludźmi; inny stosunek do Boga i moralności. Inna roślinność. Inna trawa.[...] Inne pożywienie. Do rozpaczcy obco”<sup>86</sup>. Dziewczynka szybko wrasta w nowe środowisko i z entuzjazmem akceptuje pracę z niemowlętami w kibucu, którą sama wybrała. Palestyna oglądana oczami dziecka jest prawdziwą krainą z baśni. Zachwyca tu wszystko: przyroda, mieszkańcy, stosunki między ludźmi w nowym otoczeniu, które realizuje utopie jej ojca: „W kibucu pracuje się dla wszystkich. Jeden w polu, drugi w oborze, w kuchni [...]. Za to dostaje [...] wszystko, co potrzebne. I każdy to samo [...]. Wszyscy jednakowo”<sup>87</sup>. „Jeżeli człowiek robi coś złego, to dlatego, że nie umie inaczej, że

<sup>82</sup> Tamże.

<sup>83</sup> Tamże, s. 374.

<sup>84</sup> Tamże.

<sup>85</sup> Tamże, s. 377.

<sup>86</sup> *Nota wydawnicza. Opowieści palestyńskie*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939)*, s. 462.

<sup>87</sup> J. Korczak, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939). Dzieła*, t. 12, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 357.

nie rozumie<sup>88</sup>. Dziecko znajduje w kibucu swoje miejsce na ziemi — Ziemi Obiecanej, wymarzonej przez umierającego ojca. Inaczej jest z matką, która ma trudności z przystosowaniem się do nowych warunków, kraju, klimatu, przyrody, ludzi: „Nie mogłam sobie miejsca znaleźć, kiedy przyjechałam do Palestyny”<sup>89</sup>. Wkrótce jednak podejmuje pracę w miasteczku, poza kibucem zaczyna szyć i gospodarować samodzielnie<sup>90</sup>.

Miejszem akcji opowieści *Ludzie są dobrzy* jest kibuc Ein Harod, w którym Janusz Korczak przebywał podczas swej pierwszej podróży do Palestyny. Obserwacje i wrażenia z pracy z dziećmi napełniły go wiarą w możliwość odnowy życia społeczności żydowskiej w odmiennych warunkach. Cechą spotykanych tu ludzi dorosłych była moralna czystość intencji, u dzieci zaś obserwował poczucie godności i dużą dojrzałość. Bohaterka opowiadania *Ludzie są dobrzy* zauważa: „Tu myślę lekko, wesoło [...] Tam zawsze tylko, co będzie jutro? A tu: co robiłam dzisiaj [...] Nikt się [...] nie gniewa. Bo ludzie są dobrzy, jeżeli wiedzą i mogą”<sup>91</sup>. Dziewczynka jest wychowywana w poszanowaniu pracy. Lubi mamie pomagać, praca sprawia jej radość<sup>92</sup>. Matka bohaterki interesuje się dzieckiem, pyta o jej postępy w szkole<sup>93</sup>. Jest córką zainteresowana, znajduje czas na rozmowy z nią o wszystkich sprawach, poruszają nawet zagadnienia filozoficzne, np. kwestię szczęścia<sup>94</sup>. Dziewczynka pomaga też w domku dziecięcym<sup>95</sup>. Pomimo braku ojca jej potrzeby są zaspokojone w stopniu warunkującym prawidłowy rozwój.

Dzieci w rodzinach żydowskich, podobnie jak inne, wychowują się często bez rodziców. Treścią powiastki *Trzy wyprawy Herszka* są przeżycia małego chłopca, który urzeczony opowieściami starszego brata trzykrotnie wybiera się do wymarzonej Palestyny, kraju mlekiem i miodem płynącego. Są to jednak tylko marzenia o Ziemi Obiecanej biednego żydowskiego dziecka. Chłopiec siedzi na schodku i czeka na brata Lejba, który wyżebrze czy ukradnie dla niego kawałek chleba. Herszek ogląda świat z perspektywy schodka, i właśnie tutaj, pod wpływem opowieści brata i szalonego nauczyciela, trzykrotnie podejmuje próbę „ucieczki do

<sup>88</sup> Tenże, *Ludzie są dobrzy*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939)*, s. 363.

<sup>89</sup> Tamże, s. 346.

<sup>90</sup> Tamże, s. 354,462.

<sup>91</sup> Tamże, s. 351, 363; *Nota wydawnicza. Opowieści palestyńskie*, s. 463.

<sup>92</sup> J. Korczak, *Ludzie są dobrzy*, s. 346.

<sup>93</sup> Tamże, s. 347.

<sup>94</sup> Tamże, s. 351.

<sup>95</sup> Tamże.

Palestyny<sup>96</sup>. Lejb, starszy brat, jest opiekunem Herszka. Mieszkają na strychu. W zimie jest zimno, latem gorąco. Matka Herszka umarła. Ojciec pracuje poza domem, na sobotę wraca do chłopców. Przynosi coś do jedzenia, do ubrania, rzadko pieniądze<sup>97</sup>. Starszy brat Lejb mało chodził do chederu, nie miał kto płacić za naukę. Lejb nie był zresztą zainteresowany nauką szkolną, nie miał na to czasu. Pracował, wieczorem przynosił chleb i cebulę. Młodszemu bratu było go żal, że musi pracować. Jemu pozostawało podwórko<sup>98</sup>. W chederze też sytuacja nie wyglądała najlepiej. Nauczyciel bił lekko bogate dzieci, a biedne mocno i często<sup>99</sup>. Nie było tam miejsca na rozmowę i na zadawanie pytań. A Herszek nie rozumiał „[...] co to jest czytanie, po co patrzeć w książkę [...]”<sup>100</sup>. Kiedy chłopiec nie uważał, słyszał od nauczyciela przykre stwierdzenia w rodzaju: „Idź na rynek kraść jak twój Lejb” [...] „Jeżeli twój ojciec znów nie zapłaci, to idź precz, tu i tak dosyć błota i smrodu”<sup>101</sup>. Ostatecznie chłopiec został wypędzony z chederu. Stąd miał dużo czasu, który spędzał na schodku. Uczył się tam czytać od okolicznego „kulawego wariata”, który wcześniej był nauczycielem i któremu w przeciwieństwie do nauczyciela z chederu Herszek mógł zadawać pytania<sup>102</sup>.

*Herszek* to opowieść o dziecku biedoty żydowskiej marzącym o Palestynie, co było tematem niezmiernie wówczas aktualnym i nurtującym całą społeczność żydowską. Schodek, na którym chłopiec snuje marzenia, prowadzi do nędznej chałupiny w małym żydowskim miasteczku. Chałupa jest rozchwiana, ma dach ze słomy, połowa domu się zapadła, jest pełna szczelin<sup>103</sup>. W środku są psy, koty, myszy i robaki<sup>104</sup>. Dziecko jest często głodne, marzenia o Palestynie są przeplatane realiami, chłopiec zastanawia się, czy brat przyniesie mu kromkę chleba. Jeśli się to Lejbowi nie udaje, wówczas każe młodszemu bratu spać. Gdy spyta: „Dlaczego nie śpisz?”, Herszek nic nie odpowie, ale pomyśli: „Jestem głodny”<sup>105</sup>. Chłopiec marzy jednak nie tylko o chlebie, równie silna jest u niego po-

<sup>96</sup> Nota wydawnicza. *Opowieści palestyńskie*, s. 463.

<sup>97</sup> J. Korczak, *Trzy wyprawy Herszka*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939)*, s. 382.

<sup>98</sup> Tamże, s. 386.

<sup>99</sup> Tamże, s. 390.

<sup>100</sup> Tamże.

<sup>101</sup> Tamże.

<sup>102</sup> Tamże, s. 393–394.

<sup>103</sup> J. Korczak, *Herszek*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939)*, s. 335.

<sup>104</sup> Tamże, s. 336.

<sup>105</sup> Tamże, s. 331–332.

trzeba miłości. Marzy, że brat go przytuli. Ale słyszy tylko: „Śpij bękarcie”. I wówczas czuje, że jest dla niego ciężarem<sup>106</sup>.

Herszek znalazł swoje miejsce na świecie na czwartym schodku pod rynną, gdzie woda kapała tylko z prawej strony. Nie było to jednak miejsce, gdzie czułby się u siebie, bo każdy, kto przechodził z wiadrem pomocy w rękę, popychał chłopca i odpędzał przekleństwem lub kopniakiem. On jednak wytrwale siedział na schodku, tylko pozornie beczynnym, bo każda nowa sprawa stwarzała problem, którego rozwiązywanie było dla niego pracą. Tu zdobywał więc Herszek życiową mądrość, co Janusz Korczak wyraził słowami: „Schodek — odwieczna szkoła wszystkich dzieci przed pójściem do chederu, będzie zawsze nauczał”<sup>107</sup>. Bo są różne drogi socjalizacji dziecka: „Inaczej widzi życie dziecko leżące na kolanach matki, gdy jedynym strachem jest broszka u jej sukni. Sierota od innej strony poznaje życie, inne zbiera wrażenia, inaczej patrzy i myśli”<sup>108</sup>.

Imię *Herszek* nosi także inny bohater Korczakowskiego opowiadania pod tytułem *Bajka Herszka*. Chłopiec chodzi do szkoły, jego ojciec jest krawcem, a matka zajmuje się domem. Herszek zastanawia się, dlaczego człowiekowi tak wiele potrzeba: „[...] potrzebne mu jedzenie, ubranie, lampa, książka, palto, ołówek; a roślinie dasz trochę ziemi i wody, i już nie jest głodna, i rośnie”<sup>109</sup>. Chłopiec ciągle rozmyśla, obserwując świat wokół. Ma świadomość trudnej sytuacji swojej rodziny, wie, że trzeba siedzieć w ciemnym pokoju, gdyż nafta jest droga. Za to jedna z sąsiadek ma brata w Ameryce, który przysyła jej dolary, dlatego jest u niej jasno<sup>110</sup>. Więc Herszek opowiada siostrze Esterce bajkę, wymyślając, że tato też ma brata w Ameryce, a mama w Palestynie<sup>111</sup>. Mówi jej, że kiedy oni pomogą, będzie miała co dzień mleko, dostanie buciki, mama uszyje jej fartuch, pójdą do kina, i kupią książkę rachunkową do szkoły<sup>112</sup>. Opowieści chłopca przysłuchuje się z uwagą ojciec. Stara się nie pamiętać, że winien jest gospodarzowi domu za czynsz i że ma dług w sklepiku — woli podążać za marzeniami syna. To prawda, że ma brata, a jego żona ma dwie siostry. Jednak oni nie wyjechali, są bardzo biedni i niczego dać nie mogą<sup>113</sup>. Jednak być może dziadek miał bogatego dzisiaj brata, bądź

<sup>106</sup> Tamże, s. 332.

<sup>107</sup> Tamże, s. 337.

<sup>108</sup> Tamże.

<sup>109</sup> J. Korczak, *Bajka Herszka*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939)*, s. 364.

<sup>110</sup> Tamże.

<sup>111</sup> Tamże.

<sup>112</sup> Tamże, s. 365.

<sup>113</sup> Tamże.

pradziadek, a on i jego rodzina nic o tym nie wiedzą. No bo skąd przyszła Herszkowi do głowy taka bajka: „Może dzieci lepiej wiedzą, co będzie, może dziecko lepiej słyszy i widzi, czego my nie wiemy”<sup>114</sup>. Takie myśli pozwalają choć na chwilę zapomnieć o trudnej sytuacji materialnej, chlebie wydzielanym skąpo z szuflady, nieuregulowanej sprawie z czynszem w kwocie dziesięciu złotych, obawie przed oddaniem przez gospodarza sprawy do sądu. W dodatku nie dostał wynagrodzenia za swoją pracę. Myśli: „Żeby mi zapłacili za to, co są winni, ja bym mu dał i piętnaście, i nawet dwadzieścia złotych”<sup>115</sup>. Biedne rodziny też mają lepsze dni. W końcu ojciec dostał zaległe pieniądze. Trafiła się kolejna robota przed świętami. Matka ugotowała zupę i kartofle. Wszyscy są radośni, bo udało się wyjść z opresji. Ojciec kojarzy to odwrócenie losu z opowieścią Herszka i domaga się kolejnej bajki o wujku, który przyśle pieniądze<sup>116</sup>. Takiej bajki, w której to marzenia pozwalają odzyskać nadzieję<sup>117</sup>.

Swoje nadzieje z Palestyną wiąże również bohater opowieści *Tak sobie myślę* — zwykły chłopiec, jeden z wielu uczniów w szkole. Marzy, aby rodzice byli z niego dumni, pragnie zbawiać Żydów i Arabów w Palestynie<sup>118</sup>.

Reasumując, Janusz Korczak umieszczając akcje swoich opowiadań w rodzinach żydowskich, koncentruje się na podobnych problemach, jakie zauważa w rodzinach polskich: proletariackich, mieszczańskich, chłopskich — tj. na potrzebach dziecka, zwłaszcza niezaspokojonych, na jego marzeniach, doznawanych krzywdach. Podkreśla bogate więzi zespalające te rodziny, na ogół duże ze względu na wielodzietność i pokoleniowość. Umożliwia to kompensowanie braku opieki rodziców, nieobecnych bądź zapracowanych. Dziecko znajduje oparcie w dziadku, starszym bracie, ale może także samo dawać je dorosłym. Szybko dorasta, bo musi na co dzień podejmować trudne wyzwania. Stara się im sprostać, ale jednocześnie ucieka w świat marzeń, gdzie znajduje nadzieję, którą może się podzielić z bliskimi. Ta nadzieja jest jednak zlokalizowana poza Polską — w Palestynie, w Ameryce. Bo dzieci żydowskie, wraz z rodzicami, są dwukulturowe. Janusz Korczak postrzega to jako walor decydujący o specyfice środowiska wychowawczego rodziny żydowskiej i o warunkach rozwojowych, jakie stwarza ona dziecku nawet w bardzo trudnym bytowaniu.

<sup>114</sup> Tamże.

<sup>115</sup> Tamże, s. 366.

<sup>116</sup> Tamże, s. 366, 369.

<sup>117</sup> Tamże, s. 370.

<sup>118</sup> Nota wydawnicza. *Opowieści palestyńskie*, s. 466.

#### 4.6. Rodzina mieszczańska

Janusz Korczak wychowywał się w Warszawie, w rodzinie żydowskiej o tradycjach inteligenckich. Rozumiał zatem dobrze problemy nie tylko rodzin proletariackich, dla których organizował różne formy pomocy i których dramaty uświadamiał społeczeństwu, ale także problemy rodzin stojących wyżej w społecznej hierarchii ówczesnych miast. Tutaj także dzieci doświadczały konsekwencji wielu rodzinnych dramatów. Jednym z nich była pauperyzacja spowodowana lekkomyślnością rodziców. Korczak sam doświadczył takiej sytuacji w okresie dorastania. Pomny tego, opisując położenie rodzin mieszczańskich, poddawał krytyce ich lekkomyślność i zbytek w sferze zarządzania budżetem domowym<sup>119</sup>. Pisał, że „jeden kupuje co potrzebne, drugi co mu wmówią”<sup>120</sup>. Krytykował życie ponad stan, zwłaszcza darowywanie drogich prezentów w niekorzystnej sytuacji materialnej. Postulował, aby rodziny kierowały się w codziennym życiu zasadą: „Nie masz, nie kupuj”<sup>121</sup>. Tym samym przestrzegał przed ruiną materialną, prowadzącą do niezawinionej tragedii dzieci. Uważał, że rodziny winny wydawać mniej, niż zarabiają<sup>122</sup>, tymczasem często wydają więcej, niż są w stanie, aby dorównać tym, którzy zarabiają więcej<sup>123</sup>.

Kolejną sprawą, która wzbudzała obawy Korczaka-pedagoga, była tendencja do wychowania na wzór cudzoziemski<sup>124</sup>. Krytykował kopiowanie z zagranicy pogoni za zbytkiem, uleganie modzie i prowadzenie dzieci na nieprzyzwoite sztuki do teatru czy operetki<sup>125</sup>. Uważał, że przekazywanie kultury powinno się odbywać inaczej. Cenił popularyzację w domu książek historycznych, zapoznających młodych czytelników z historią powszechną i historią polską<sup>126</sup>. Postulował też przybliżanie im życiorysów znakomitych osób. Chciał, by do rąk młodego czytelnika trafiały powieści społeczne, książki zapoznające z otaczającą przyrodą, ze zjawiskami natury, z roślinami i zwierzętami, z przyrodą i przemysłem, a także z odle-

<sup>119</sup> J. Korczak, *Masz troski materialne*, w: *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 179–183.

<sup>120</sup> Tamże.

<sup>121</sup> Tamże.

<sup>122</sup> J. Korczak [Janusz], *Dusza*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 19, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 125–126.

<sup>123</sup> Tamże.

<sup>124</sup> J. Korczak [Janusz], *Na Gwiazdkę*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 24, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 62–63.

<sup>125</sup> J. Korczak, *Dzieci w cyrku i na fotografiach — Przedstawienia dla młodzieży*, w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 166.

<sup>126</sup> J. Korczak [Janusz], *Na Gwiazdkę...*, s. 62–63.



głymi krajami<sup>127</sup>. Powinny to być książki przeznaczone dla odpowiedniej kategorii wiekowej, przede wszystkim mające zajmować dziecko, a potem dopiero nauczać.

Korczak wychował się w rodzinie w miarę zamożnej, przynajmniej w okresie swego dzieciństwa. Swoje doświadczenia z tamtego czasu, wzbogacone późniejszą wiedzą pedagogiczną, przywoływał często w publicystyce i esejach pedagogicznych. Najpełniejszy, wielowątkowy obraz tego środowiska przedstawił w powieści opartej na wątkach autobiograficznych pt. *Dziecko salonu*. O bohaterze tej powieści była już mowa w rozdziale trzecim. Zawarł tu ostrą krytykę egoizmu życia mieszczańskiego, burżuazyjnego snobizmu, mieszczańskich przesądów wychowawczych. W powieści tej, która ukazała się w roku 1906, pisał o młodzieńcu, który porzuca bogatą rodzinę, by dzielić życie biedoty z warszawskiego Powiśla. Robi to w następstwie dojrzewania do akceptacji autentycznych wartości i po odrzuceniu zakłamania, na którym rodzina i szkoła opierała wpajany mu system aksjonormatywny. Autor oskarża tu ustrój i obyczaje, mieszczańską rodzinę, jej burżuazyjne wychowywanie, snobizm i przesady. Stwierdza: „Bo jeżeli być człowiekiem znaczy zarabiać ileś tysięcy rubli rocznie, ożenić się, mieć dzieci, wychować dzieci na pasożytów, a gdy te dzieci zapytają w swoim czasie, co znaczy być człowiekiem, zamiast odpowiedzi bębnić w szybę, to takie człowieczeństwo ani trochę mnie nie pociąga”<sup>128</sup>.

Korczak krytykował rodzinę drobnomieszczańską przede wszystkim za wychowywanie dziecka w systemie ograniczających jego osobowość zakazów i nakazów, w systemie dającym tzw. wychowanie dobrego domu. To wychowanie jest nie tylko mało wartościowe dla rozwoju jednostkowego, ale i społecznie nieprzydatne. W felietonie *Na wydaniu* pisze też o schemacie wychowania panienci, która oprócz dbania o wygląd zewnętrzny, umiejętności gry na fortepianie i przechadzania się w Alejach nie musiała umieć niczego więcej<sup>129</sup>. W felietonie *Oświata* został też skrytykowany poziom wykształcenia dzieci z salonów i sposób jego zdobywania<sup>130</sup>.

<sup>127</sup> Tamże.

<sup>128</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*, w: Tenże, *Dzieci ulicy. Dziecko salonu. Dzieła*, t. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992, s. 242. Por. A. Łata, *Wczesne utwory literackie Janusza Korczaka jako przejaw kształtowania się jego postawy patriotycznej*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979, s. 125–126.

<sup>129</sup> J. Korczak, *Na wydaniu*, w: Tenże, *Koszalki Opalki. Humoreski i felietony. Dzieła*, t. 2, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 11–14.

<sup>130</sup> Tenże, *Oświata*, w: Tenże, *Koszalki Opalki. Humoreski i felietony...*

Błędy i zaniedbania wychowawcze w zamożnych rodzinach miejskich były także przedmiotem literackich obrazów tworzonych przez Korczaka. Bohaterem opowiadania *Kabalarka* jest chłopiec z mieszczańskiego domu. Rodzice nie mieli dla niego czasu, czuł się bardzo samotny. Korczak formułuje na bazie tej fabuły następujący wniosek, którego trafność jest ponadczasowa: Biedni rodzice nie mogą efektywnie wychować swoich dzieci, bo brak im środków, natomiast bogatym rodzicom brakuje na to czasu i chęci, są zbyt leniwi. To lenistwo internalizują dzieci, które początkowo mądre i dobre, z czasem stają się leniwe, a przez to nieszczęśliwe. Korczak piętnował lenistwo występujące u dzieci z bogatych rodzin, ale winił za to rodziców<sup>131</sup>.

Pedagog zauważał ponadto, że często zamożni rodzice woleli, aby dziecko zostało nieszczęśliwym i zdemoralizowanym człowiekiem niżeli np. rzemieślnikiem. Nie miłość do dziecka, a egoizm rodziców w takiej sytuacji brał górę. Nie obchodziły ich zainteresowania dzieci, nie chcieli ich nawet znać. Wychowując dziecko dbali o to, żeby było dla nich „wygodne”, aby sprawiało jak najmniej kłopotu, tłumiąc jego wolę i wolność<sup>132</sup>.

#### 4.7. Rodziny zamożne jako środowisko wychowawcze

Janusz Korczak rozumiał, że wychowanie jest w dużym stopniu warunkowane zamożnością rodziny, ale stan posiadania nie powinien wpływać na efekty wychowawcze. W swoich utworach często krytykował rodziny zamożne narzucające dzieciom skostniałe wzory zachowań i wątpliwe moralnie wartości, jak to było w przypadku ojca Jana — bohatera powieści *Dziecko salonu* czy też w utworze pt. *Szkoła życia*, gdzie była mowa o wyrabianiu w dzieciach nawyku lenistwa albo narzucaniu im bezmyślnych zabaw<sup>133</sup>.

Problemem wychowawczym rodzin ubogich było, zdaniem Korczaka, zaniedbywanie opieki nad dzieckiem z powodu konieczności zdobywania środków do życia, natomiast w rodzinach zamożnych — wynajmowanie do tej opieki osób zastępczych. W humoresce pt. *Węzeł gordyjski* nakreślona jest sytuacja wychowawcza, kiedy dziećmi zajmują się niańki i bony, niekoniecznie dobrze przygotowane do takich obowiązków. W przekonaniu autora wychowaniem winni zajmować się przede wszystkim sami

<sup>131</sup> Tenże, *Kabalarka*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)...*, s. 240–241.

<sup>132</sup> Tenże, *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 89–90.

<sup>133</sup> Tenże, *Szkoła życia*, s. 17.

rodzice<sup>134</sup>. Jeśli rodzice nie potrafią bądź nie chcą ująć steru wychowania w swoje ręce, dziecko zdane jest na łaskę losu<sup>135</sup>. W rodzinach takich zatrudniano do wychowania i edukacji dzieci wiele osób, były to bony, freblówki, nauczyciele, nauczycielki. Uczyło się języków, historii, algebry, muzyki, malarstwa, śpiewu, tańca, kształciło, a raczej płaciło za kształcenie umysłu. Nie uczyło się natomiast dzieci, jak żyć. W rezultacie w przełomowych okresach życia dziecko nie mogło liczyć na wsparcie rodziców. A przecież więź z nim należało budować latami poprzez poufne rozmowy, pocieszanie, krzepienie, wyjaśnianie mu różnych trudnych sytuacji. Korczak pisał na ten temat: „Duszę dziecka od powicia oddajemy w obce ręce: umysł — szkole, serce — światu, otoczeniu, książkom”<sup>136</sup>.

Janusz Korczak dostrzegał również znaczne różnice pomiędzy metodami wychowawczymi środowisk tworzonych przez rodziny zamożne. Podobnie jak w rodzinach ubogich mogły być tu preferowane różne wartości i odpowiadające im odmienne wzory wychowawcze. Korczak wskazywał też rodziny, gdzie dzieciom przekazywano pozytywne tradycje, wychowywano je w szacunku do innych ludzi<sup>137</sup>. Takie wychowanie było w jego mniemaniu skarbem, zwłaszcza jeśli nie ograniczało się wyłącznie do przekazów werbalnych. Podkreślał walory wychowawcze rodzin, których członkowie prowadzili akcje charytatywne wspierające ubogich, a nawet nie wahali się sprzedawać własnych dóbr, biżuterii, dla dobra ogółu społeczeństwa. Dzięki takim inicjatywom powstawały często szpitale, wznoszono kościoły, przytułki dla dzieci. Tego rodzaju działalność przynosiła rodzinie zaszczyt<sup>138</sup>. O takie szlachetne postępowanie rodzin apelował Korczak, twierdząc, że jest ono korzystne nie tylko dla społeczeństwa, ale także dla samej rodziny, bowiem prospołeczne postępowanie rodziców oddziałuje na wychowywane w rodzinie potomstwo. Uczulanie na krzywdę innych, ukazywanie możliwości pomocy drugiemu człowiekowi niweluje egoizm u dzieci.

W rodzinach zamożnych powszechne były aspiracje edukacyjne co do dzieci. Odpowiednie wykształcenie gwarantowało utrzymanie statusu rodziny bądź nawet jej awans społeczny. W rodzinach takich nie brakowało środków na kształcenie, problemy pojawiały się wówczas, kiedy dziecko

<sup>134</sup> M. Chymuk, *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 12.

<sup>135</sup> J. Korczak, *Dzieci i wychowanie*, [przedr. z „Wędrowiec” 1900, nr 2], w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 151.

<sup>136</sup> Tamże, s. 152.

<sup>137</sup> J. Korczak, *Klejnoty rodzinne*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 49, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 304–308.

<sup>138</sup> Tamże.

nie podzielało aspiracji rodziców. Janusz Korczak uważał, że były to problemy o tyle częste i ważne, iż warto je uświadamiać społeczeństwu. W artykule *Affenliebe* przedstawił obraz rodziny mieszczańskiej, w której matka za wszelką cenę chciała wykształcić syna-próżniaka o imieniu Kazio<sup>139</sup>. Jednak szesnastoletniego chłopca nie chciano już przyjąć do żadnej szkoły, nawet na prowincji. Dostawała wszędzie odpowiedź, że syn przekroczył wiek szkolny. W opinii matki nie powinno być nikomu przeszkadzać, że szesnastolatek siedziałby w trzeciej klasie. Zdeterminowanej kobiecie było wstyd przed znajomymi, że jej syn nie chce się uczyć, obawiała się także tego, że Kazio nie dostanie w przyszłości przyzwoitej posady. W mniemaniu matki powinien ukończyć przynajmniej cztery klasy, by w otoczeniu nie szeptano o nim „prostak”. Straszyla nawet syna oddaniem go do rzemiosła, jednak chciała zrobić wszystko, by do takiej „ostateczności” nie doszło. Wpływowy człowiek, którego matka prosiła o protekcję i któremu zwierzyła się ze swoich problemów, po ich rozpoznaniu stwierdził, że Kazio „to ruina moralna”<sup>140</sup>. Nie nauczono go bowiem kochać nauki ani ludzi. Otrzymywał wyłącznie taką miłość, która „łakociami brzuch napełnia, strojnymi ubrankami chce pustkę ustroić, unieszczęśliwia samych rodziców, gubi dziecko i zarazę szerzy w społeczeństwie”<sup>141</sup>.

#### 4.8. Bieda a wychowanie rodzinne

Korczak w swoich utworach poddaje analizie krytycznej wszystkie typy środowisk rodzinnych. Nie znaczy to jednak, że nie docenia on znaczenia naturalnych warunków socjalizacyjno-wychowawczych dla rozwoju dziecka, a zwłaszcza dla jego rozwoju emocjonalnego i społecznego, czyli dla nabywania umiejętności budowania prawidłowych więzi uczuciowych, rozwijania zdolności empatycznych oraz uczenia się ról społecznych przypisanych okresowi dzieciństwa, jak i podejmowanych w życiu dorosłym. Przeciwnie — rozumie znaczenie rodziny, jej wyjątkowość niemożliwą do zastąpienia w najlepiej nawet zorganizowanych warunkach instytucjonalnych. Jednocześnie jest świadomy, że rodzina jako środowisko z istoty swej optymalne dla rozwoju dziecka może i często staje się dużym zagrożeniem tego rozwoju. Dlatego w swoich utworach kreśli obrazy przede wszystkim środowisk patogennych, zarówno ujawniających patologię wpływów łatwych do szybkiego dostrzeżenia i diagnozowania,

<sup>139</sup> J. Korczak, *Affenliebe*, [przedr. z „Kolce” 1901, nr 39], w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, s. 44–48.

<sup>140</sup> Tamże, s. 47–48.

<sup>141</sup> Tamże.

jak i tych trudnych do obserwacji zewnętrznej, skrywanych pod fasadą troski i odpowiedzialności za wychowanie oraz kształcenie dziecka. Korczak pochyła się także i nad tymi środowiskami rodzinnymi, pod jego pedagogicznym mikroskopem widoczne stają się zaniedbania i nadużycia, często nawet niedostrzegane przez samych rodziców, przekonanych, że wszystko co robią, służy dobru dziecka, które wprawdzie teraz jest zbyt „głupie”, żeby to rozumieć, ale w przyszłości na pewno doceni ich starania.

W utworach literackich Korczaka zostało utrwalonych wiele rodzinnych środowisk socjalizacyjno-wychowawczych, w rozdziale tym opisano kilka najczęściej przez niego przywoływanych w rozważaniach pedagogicznych, publicystyce i utworach literackich. Opisy te miały za zadanie przybliżyć sposoby postrzegania przez ich autora rodziny zarówno jako wielkiej szansy dla dziecka, jak i olbrzymich dla niego zagrożeń. W tej części, kończącej analizę środowiska wychowawczego rodziny z przełomu stuleci i pierwszych dekad XX wieku, zostaną omówione łącznie te kwestie, które dotyczyły różnych typów rodzin, były niezależne od miejsca ich zamieszkania (wieś czy miasto), a także kultury i religii (katolickie i żydowskie). Stanowiły bowiem ogólnospołeczne problemy, zagrażające szerokim grupom rodzin, zwłaszcza takich, których mechanizmy radzenia sobie były mocno ograniczone czynnikami wewnątrz- jak i zewnątrzrodzinnymi.

Najbardziej paląca kwestia społeczna Polski pierwszej połowy ubiegłego stulecia to ubóstwo, którego przyczyną było przede wszystkim bezrobocie, dotyczące miast jak i wsi, skąd masowa emigracja „za chlebem” zasilała szeregi niewykwalifikowanych robotników szukających jakiegokolwiek szansy na zdobycie środków do przeżycia dla siebie i swojej rodziny. Bezrobocie i ubóstwo często wiązały się z alkoholem, dającym chociażby chwilowe odczucie poprawy jakości życia. Ubóstwo rodziny stanowi jedną z istotnych determinant tworzonego przez nią środowiska wychowawczego, jakkolwiek nie przesądza jednoznacznie o jego jakości. Janusz Korczak jest bezsilny wobec procesów patologizujących makrostrukturę społeczną, nie ma wpływu na rozmiary nierówności ekonomicznych i rozległość obszarów ubóstwa, natomiast jako pedagog koncentruje się na możliwościach wychowawczych rodziny żyjącej w ubóstwie, niezależnie od tego, gdzie ona żyje, jaka jest jej struktura, tradycje, kultura.

Jego zdaniem trudne warunki bytowe nie dyskwalifikują kompetencji wychowawczych rodziców, podobnie jak zamożność nie jest ich gwarancją. Rodziny ubogie trzeba wspierać, tak by były w stanie wypełniać podstawowe funkcje wobec potomstwa. Dlatego Korczak postuluje orga-

nizowanie instytucjonalnego wsparcia dla rodzin proletariackich i wiejskich, między innymi przez budowanie kuchni ludowych i zakładanie kolonii robotniczych. Przysłowiowy dach nad głową i kawałek chleba należy się wszystkim ludziom. Poprzez realizację tych podstawowych potrzeb ludzkich można, mimo trudnych warunków bytowych, stworzyć dzieciom w każdej rodzinie możliwość duchowego doskonalenia się<sup>142</sup>.

#### 4.9. Relacje pomiędzy dziećmi z rodzin biednych i zamożnych

Pierwsza połowa XX wieku dla środowiska wiejskiego to utrzymywanie się utrwalonego przez wieki podziału na kulturę dworską i kulturę chłopską. Dotyczyło to również tego obszaru kultury, który Antonina Kłoskowska nazwała kulturą społeczną, czyli wzorów wzajemnych interakcji<sup>143</sup>. W odniesieniu do relacji rówieśniczych oznaczało to kulturową barierę pomiędzy dziećmi ubogimi czyli chłopskimi i dziećmi bogatymi — dworskimi. Na ogół jedne nie przebywały w towarzystwie drugich, przy czym taka sytuacja była akceptowana przez obydwie strony. Dzieci chłopskie od wczesnych okresów życia przyswajały przeświadczenie o wyższości kultury dworskiej, podobnie jak dzieci dworskie — przeświadczenie o niższości stanu chłopskiego. Te pierwsze ze szczerym podziwem, ale i atencją patrzyły na piękne, czyste stroje panienki czy panicza, drugie były na tyle izolowane, by wzajemne kontakty były sporadyczne bądź żadne. Oczywiście występowały również różnicowania zamożności rodzin chłopskich, ale nie zmieniało to zasadniczo wzorów interakcji, także rówieśniczych, tzn. dzieci te wykonywały takie same prace w gospodarstwie domowym i rolnym, rozwijały wzajemne relacje przy pasieniu gęsi, krów czy na końcu — koni, posiadały także ugruntowane poczucie przynależności do wspólnoty wiejskiej, stanowiące podstawę ich tożsamości kulturowej. Zatem problem relacji pomiędzy dziećmi z bogatych i biednych rodzin dotyczył przede wszystkim środowiska wiejskiego i w takim właśnie wymiarze zostanie tu przedstawiony.

Epoka Janusza Korczaka i Floriana Znanieckiego to czasy ugruntowywania się społeczeństwa przemysłowego, ze wszystkimi konsekwencjami odchodzenia od tradycyjnej wspólnotowości. Jedną z najpoważniejszych było szybkie bogacenie się jednostek i grup posiadających kapitał i jeszcze szybsza pauperyzacja tych, którzy dysponowali wyłącznie własną siłą roboczą. Dysparytety ekonomiczne przekładały się na życie rodzinne, powo-

<sup>142</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, s. 129.

<sup>143</sup> A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, przedmowa Z. Bokszański, PWN, Warszawa 2007, s. 17–31, 32–67, 106–130, 246–282.

dowały, że w mieście z luksusowymi mieszkaniami bogatych mieszczan graniczyły ówczesne slumsy, zlokalizowane na poddaszach, w suterenach, piwnicach. Zarówno w jednych, jak i w drugich warunkach przychodziły na świat i wzrastały dzieci. Ich wzajemne kontakty nie cechowała bliskość, jednak niemożliwe było uniknięcie styczności na wspólnych podwórkach, placach zabaw. Nawet małe dzieci miały okazję podczas tych przelotnych kontaktów dostrzec różnice wyznaczone barierami ekonomicznymi. Korczak miał świadomość, że jest to poważny problem zarówno wychowawczy, jak i społeczny. W swojej publicystyce kreślił obrazy akcentujące tego typu kwestie. Na przykład przywołał scenę bawiących się w Ogrodzie Saskim dzieci z bogatych rodzin. Wśród nich jest siedmioletnia dziewczynka, córka właścicielki sklepu spożywczego. Zauważa, że dzieci z bogatych domów są pięknie ubrane, mówi o nich „prawdziwe panienki”<sup>144</sup>. Dostrzega wyraźne różnice, chociaż sama nie należy do tych najbardziej potrzebujących. Biedne dzieci nie były w ogóle wpuszczane do tego ogrodu, a nawet jeśli się tam znalazły, nie śmiałyby zaproponować prawdziwym panienkom, by je dopuściły do wspólnej zabawy<sup>145</sup>. Korczak rozumiał, że we współczesnym mu społeczeństwie takich dystansów nie da się zniwelować i dlatego pochwalał zorganizowanie bezpłatnej zabawy dla biednych dzieci w okolicach Alei Ujazdowskich. Jego marzenia były na miarę ówczesnych możliwości, wiedział, że równe szanse dzieci w dostępie do zabawy nie były możliwe, chciał więc, by przynajmniej w biedniejszych dzielnicach nadwiślańskich powstały place zabaw dla dzieci ubogich<sup>146</sup>.

Jednocześnie Korczak podejmował działania ukierunkowane na zmianę postaw wobec podziałów dzieci, wynikających ze statusu ekonomicznego ich rodziców. Pisząc o zespołowej zabawie przekonywał, że nie powinno być żadnych barier ze względu na przynależność klasową i stan posiadania rodziny. Przy wyborze towarzyszy zabawy dla swoich dzieci nie należy brać pod uwagę ich pochodzenia<sup>147</sup>. Jedynym warunkiem powinno być, czy dziecko kogoś naprawdę lubi, chce z nim przebywać, spędzać czas na wspólnej zabawie. Czas poświęcony zabawie ma być przyjemny, a będzie taki tylko wówczas, jeśli partnerów do zabawy dzieci wybiorą samodzielnie. Ich wybory będą mądre, jeśli w domu rodzinnym nauczą

<sup>144</sup> J. Korczak [Janusz], *Dla dzieci [I]*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 33, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 163–164.

<sup>145</sup> Tamże.

<sup>146</sup> Tamże.

<sup>147</sup> J. Korczak, *Kapryśni–Niegrzeczni–Niestaranni*, w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła...*, s. 117–118.

się szacunku do drugiego człowieka. Zarówno w bogatej, jak i w biednej rodzinie<sup>148</sup>.

Czasem dziecko może samo, wbrew rodzicom, przełamywać bariery ekonomicznych dystansów. Janusz Korczak w *Szkole życia* wykreował obraz delikatnego „panicza”, syna właściciela dużej ферmy, który w tajemnicy przed rodzicami pomagał w kopaniu, pieleniu, a nawet sprzątaniu pokoi. Przekładał towarzystwo prostaka nad swego uczonego nauczyciela<sup>149</sup>. Chłopak z zamożnej rodziny wolał przebywać w towarzystwie dzieci z niższych sfer. Takie zachowania znajdują pełne uzasadnienie w różnicach jakości życia biednych i bogatych, bowiem życie tych pierwszych, pomimo ubóstwa materialnego, może być bogatsze duchowo. Dzieci bogatych rodziców spędzały często długie godziny na bezmyślnych zabawach, nudząc się albo przewracając z boku na bok na kanapie. Janusz Korczak wyraził myśl, że żał mu ich bardziej niż tych z fabryk i warsztatów<sup>150</sup>.

Korczaka interesowała bieda jako społeczno-ekonomiczny kontekst problemów wychowawczych. Przede wszystkim poprzez swoją twórczość starał się uświadamiać, że ubóstwo rodziny może, ale nie musi wiązać się z zaniedbaniami wychowawczymi. Wśród dzieci ze sfer ubogich były dzieci wychowane najstaranniej i najbardziej zaniedbane. Na ogół funkcjonowały one w tym samym środowisku lokalnym, ale jednocześnie tworzyły „dwa światy” rówieśnicze. Te dwie kategorie dzieci pozostawały w opozycji, unikały kontaktów, nie lubiły się, często wykazywały lekceważący do siebie stosunek. Pierwsza z tych kategorii to dzieci, wobec których rodziny, chociaż obciążone ubóstwem, nadal wypełniały podstawowe funkcje opiekuńczo-wychowawcze, druga — to dzieci, wobec których funkcje te przejęła „ulica”. Ich wzajemne relacje, a właściwie ich brak stanowił podstawę antagonizmów powodujących, że dzieci z rodzin ubogich otoczonych opieką rodzinną odczuwały lęk przed sąsiadującymi z nimi „dziećmi ulicy”. Trzeba dużego doświadczenia, głębokiej wnikliwości, żeby te różnice pomiędzy dziećmi dostrzegać z zewnątrz. „Nierozważny społecznik”, jak twierdził Janusz Korczak, nie widział różnicy między „moralnym i niemoralnym chłopcem”, gdyż obaj byli biedni, mieszkali na przedmieściu w ubogiej dzielnicy, należeli do tzw. jednej sfery. Jednak różnice te były wyraźne dla współuczestników danego środowiska. Pierwszy obawiał się drugiego, był dla niego niebezpieczny. Jednocześnie było to środowisko odporne na ingerencje zewnętrzne — nikt nie miał

<sup>148</sup> J. Korczak [Janusz], A, B, C, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 29, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 156–159.

<sup>149</sup> J. Korczak, *Szkola życia*, s. 17.

<sup>150</sup> Tamże.



prawa zmuszać ich do wzajemnego koleżeństwa<sup>151</sup>. Matka-robotnica mogła słusznie obawiać się towarzystwa chłopców „łobuzów” dokuczających na ulicy jej dziecku, niejako „naturalnie” narażonemu na zaczepki. Inaczej przedstawiała się sytuacja, gdy konflikt dotyczył dziecka rodziców o wyższym statusie społecznym. Korczak przywołał przykład, kiedy do dziecka kierowniczkii szkoły podchodził chłopiec szukający zaczepki, tzw. „mały obdartus”. Takiej matce normy obyczajowe przyznawały prawo interwencji z pozycji wyższości, jej dziecko miało nie tylko prawo, a wręcz obowiązek unikać złego towarzystwa.

Korczak przyznawał rodzinie prawo do chronienia dziecka, co więcej, uważał, że jest to jej obowiązek. Jednocześnie jednak wyznaczał granice uzasadnionych interwencji. Relacje między dziećmi z różnych rodzin, biedniejszych i zamożniejszych, między dziećmi zupełnie różnymi pod względem wartości moralnych czy doświadczenia życiowego, nie mogły służyć szkodliwemu wciąganiu ich do złego towarzystwa. Korczak przestrzegał jednak przed nadmierną ingerencją środowiska rodzinnego w środowisko rówieśnicze, zmuszaniem swoich dzieci do zabaw, przyjaźni z rówieśnikami według swojego uznania. Narzucanie dzieciom towarzystwa rówieśników krytykował, nazywając to nonsensem<sup>152</sup>.

Swoiste relacje rówieśnicze mogły też obejmować dzieci z rodzin zamożnych z dziećmi biednymi, obserwującymi inne życie. W utworze *Sława* Korczak ukazał postać syna rządcy, który posiadał zegarek, rower, miał stryja proboszcza i bogatego wuja. W jego domu dzieciom z rodzin proletariackich nie pozwalano nawet opierać się o ścianę, musiały też bardzo uważać, żeby nie zabrudzić podłogi. Dzieci robotników zabiegały mimo to o przyjaźń z synem rządcy, bo po żmudnych z ich strony „uproszeniach”, po kłanianiu się mu, był on na przykład „łaskaw zrobić trudne zadania”<sup>153</sup>. To koleżeństwo nie było więc bezinteresowne.

Kontakty rówieśnicze kształtują się na różnych obszarach, przy czym duży wpływ na ich przebieg może mieć dom rodzinny, nie tylko w znaczeniu psychospołecznym, tworzonym przez jego atmosferę, ale również w wymiarze fizycznym, rozumianym jako wielkość dostępnej przestrzeni dla dziecka i jego kolegów. O tej wielkości decydowała przede wszystkim zamożność rodziny. Jak pisał Korczak, domem rodzinnym mogła być chata, dworek, izba budynku drewnianego, jeden pokój lub wiele pokoi w kamienicy. Dom mógł być własnością rodziców albo być wynajęty od gospodarza, któremu co miesiąc płaciło się komorne. Kto nie był w stanie

<sup>151</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, s. 279.

<sup>152</sup> Tamże, s. 280–281.

<sup>153</sup> J. Korczak, *Sława*, s. 32–46.

zapłacić, musiał się wyprowadzić. Takie były koleje życia wielu rodzin borykających się z trudną sytuacją materialną<sup>154</sup>.

Wielkość mieszkania wyznacza także rozmiary przestrzeni dla kontaktów rówieśniczych. Korczak zwracał uwagę, że w rodzinach mieszczańskich dorośli nie bardzo lubią dziecięcych gości, chcą wiedzieć, czy kole-dzy są spokojni i dobrze wychowani. Jeżeli wyniknie jakaś niezręczna sytuacja, gniewają się, że syn zaprosił do domu łobuzów. Korczak wczuwał się w sytuację dziecka rodziców wyrażających takie postawy, któremu przecież nieprzyjemnie odmówić, jeżeli kolega powie: „Przyjdę do ciebie”. Te rygory dorosłych powodują, że nawet spokojne dzieci niechętnie odwiedzają się nawzajem. Wolą się nudzić, bo nie znają zasad, jak odwiedzać kolegów i jak ich przyjmować, by nikogo nie obrazić<sup>155</sup>. Zdaniem Korczaka właśnie ci dobrze wychowani mają dużo obaw, natomiast „bezwstydni z niczego sobie nic nie robią”, a w cudzym domu robią wszystko, czego im we własnym zabraniają. Prawideł, które dziecko powinno poznawać, by harmonijnie budować kontakty z rówieśnikami, jest wiele. Jednak bardzo duże znaczenie ma przestrzeń fizyczna. Łatwiej, gdy jest większe mieszkanie, wówczas dorośli i dzieci mniej sobie przeszkadzają. „Im więcej ludzi i ciasnoty, tym więcej i zmartwień, i szkód, i zakazów”<sup>156</sup>. Korczak w związku z tym wysuwał postulat, aby dziecko miało swój pokój. Takie wymogi dla większości rodzin były utopią, natomiast każda mogła zadbać o przestrzeń psychospołeczną, mającą według Korczaka jeszcze większe znaczenie w rozwoju dziecka. Jej wyrazem jest atmosfera w rodzinie, klimat, relacje pomiędzy domownikami. Nawet w małym mieszkaniu może panować zgoda, życzliwość, radość i otwartość na osoby z zewnątrz, także dzieci. W dużym natomiast — może panować surowość, niechęć i nuda. Samotne może być dziecko w jednym i drugim mieszkaniu, jednak w ciasnocie trudno gościć kolegów, a tym samym i zagrożenie samotnością jest większe.

#### 4.10. Odpowiedzialność rodziny za wychowanie dziecka

Korczak uważał, że ubóstwo jest podstawą wielu dramatów ludzkich, przekładających się na problemy wychowawcze, jednak nie zwalnia ono rodziny z odpowiedzialności za wychowanie moralne. Mała Helenka, bohaterka jednego z jego artykułów, zauważa, że ludzie są nerwowi, zabiegani, często źle postępują. Pyta dorosłego, czy ludzie są tak źli, jak niektóre ich zachowania? W odpowiedzi słyszy, że są oni nieszczęśliwi.

<sup>154</sup> Tenże, *Prawidła życia*, s. 20–21.

<sup>155</sup> Tamże, s. 24.

<sup>156</sup> Tamże.

Trzeba starać się ich zrozumieć i kochać, nikt nie powinien pogardzać drugim człowiekiem, bo często właśnie trudna sytuacja staje się przyczyną niemoralnych czynów. Ludziom złym, bo nieszczęśliwym, trzeba zatem pomagać, a kształtowanie takiej postawy to jeden z ważnych nurtów wychowania rodzinnego. Każdy człowiek w swoim otoczeniu może zrobić coś dobrego, może komuś pomóc. Mała Helenka dowiaduje się, że istnieją instytucje dobroczynne, które ułatwiają niesienie takiej pomocy, warto zatem włączać się w ich działalność<sup>157</sup>. Każdy, nawet dziecko, może w swoim środowisku pomóc w miarę możliwości innej osobie będącej w potrzebie, uszczęśliwiając ją i wspierając. Poprzez tego rodzaju przekazy Korczak kierował uwagę na aspekty moralne wychowania rodzinnego, w którym zasadą naczelną powinna być miłość bliźniego<sup>158</sup>. Zapewne formułując owe przekazy nie przewidywał, że już wkrótce ich odbiorcy będą zmuszeni skonfrontować postawę miłości bliźniego z postawą skrajnej nienawiści kierowanej do drugiego człowieka w ideologii nazistowskiej.

Wychowanie moralne powinno, zdaniem Janusza Korczaka, dominować w każdym środowisku rodzinnym, a jedną z jego naczelnych zasad, niezależnie od stanu zamożności, jest poszanowanie cudzej własności. Ta postawa zaczyna kształtować się w rodzinie, która wprawdzie jest wspólnotą, ale nie może zacierać granic indywidualnych odrębności. Każdy domownik, także dziecko, powinien mieć prawo do własności, choćby dany przedmiot był obiektywnie bezwartościowy<sup>159</sup>.

Wychowanie moralne to wychowanie do wartości, a jedną z podstawowych wartości kształtowanych w środowisku rodzinnym powinna być, zdaniem Korczaka, wartość pracy. Uważał np. że jeżeli ojciec był rzemieślnikiem, to dziecko winno było pomagać mu w pracy w wolnych chwilach. Z domu miało dziecko wynieść szacunek do każdej pracy. Doceniał znaczenie stopniowego zwiększania udziału dziecka w obowiązkach rodzinnych, natomiast stanowczo sprzeciwiał się wykorzystywaniu dzieci jako źródła dochodu rodziny, zwłaszcza w sposób zagrażający ich bezpieczeństwu lub godności. Ubolewał np. nad losem dzieci pracujących w cyrku<sup>160</sup>, gdzie były traktowane podobnie jak konie, psy, koty, słonie czy lwy.

<sup>157</sup> J. Korczak, *W wieku nerwowym. Czy oni tacy źli?*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 6, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 10–11.

<sup>158</sup> Tenże, *Przy kołysce*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 7, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 12–13.

<sup>159</sup> Tenże, *Jak kochać dziecko*, s. 282.

<sup>160</sup> Tenże, *Dzieci w cyrku i na fotografiach — Przedstawienia dla młodzieży*, w: Tenże, *Szkoła życia...*, s. 162–165.

Atmosfera kulis cyrkowych dodatkowo zagrażała wychowaniu. Korczak nie oskarżał jednak rodziców nieletnich cyrkowo-baletowych bohaterów. Uważał, że to ciemnota, bieda zmuszała ich do postawienia przyszłości dziecka na taką kartę dla kilkunastu czy kilkudziesięciu kopiejek. Natomiast nie potrafił usprawiedliwić faktu, że niektórzy rodzice, wykształceni i zamożni, fotografowali swoje dzieci w postaci nagich amorków. Ten zwyczaj fotografowania mniej lub bardziej nagich dzieci rozpowszechniał się. Każdy fotograf za punkt honoru uważał wystawianie za szybą swego zakładu choć jednej „nagiej dziewczyny”. Takie szczylenie się niewinnością dzieci przynosiło im szkodę moralną i pobudzało próżność, dawało fałszywe pojęcie o wartości ładnej twarzyczki<sup>161</sup>.

Relacje w rodzinie muszą być, zdaniem Janusza Korczaka, budowane na trwałych, uniwersalnych wartościach, takich jak miłość i szacunek. Dziecko posiada prawo do szacunku od pierwszych chwil swojego życia, ale też i obowiązek okazywania szacunku rodzicom. Brak szacunku do rodziców staje się realnym zagrożeniem zwłaszcza w sytuacjach, kiedy dzieci osiągają wyższy status życiowy. Bohater artykułu *To i owo II* stolarz Marcin G. opowiada, że zdarzały się wypadki, iż wykształcone dzieci wstydziły się swoich rodziców<sup>162</sup>. Jego zdaniem lepiej by było, gdyby pozostały bez wykształcenia, ale za to z szacunkiem odnosiły się do rodziców i nie wypierały się swojego stanu, nie wstydziły swojego pochodzenia. Korczak nie podzielał w pełni takiego stanowiska. Uważał, mimo wszystko, że obowiązkiem rodziców jest na miarę możliwości kształcenie dzieci. Jednak nie można kształcić bez wychowywania, przekazywania podstawowych wartości, takich jak szacunek do drugiego człowieka czy uczciwość. Nauka bez przymiotów serca niewiele jest warta. Korczak podkreślał też, że rodzice nie powinni nadto zachwycać się swymi dziećmi i popisywać się nimi przed sąsiadami. Takie postawy wbijają dzieci w dumę i uczą pogardy wobec biedniejszych, niedostatecznie wykształconych, obcych, ale także najbliższych. Rodzice powinni zatem czuwać zarówno nad kształceniem dzieci, jak i kształtowaniem ich charakteru. Pisał: „[...] gdyby rodzice rozumieli to i tak postępowali, byłoby znacznie mniej za rozumiały i złych półgłówków”<sup>163</sup>.

W rodzinach biednych stosunkowo szybko dzieci przyswajały wartości, które decydowały o przyspieszonym dorastaniu, w tym odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale i za innych. W *Słowie* Korczak przedstawił

<sup>161</sup> Tamże.

<sup>162</sup> J. Korczak, *To i owo [III]*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 11, s. 1], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 351.

<sup>163</sup> Tamże.

kształtowanie się u dzieci aktywności na rzecz polepszenia siebie i własnego środowiska. Organizowały się one w miejscu zamieszkania w celu utrzymania porządku, ochrony słabszych i młodszych, pokierowania czasem wolnym. Było to działanie w poczuciu odpowiedzialności za siebie i rówieśników. Odpowiedzialne kierowanie losami własnymi i przyjaciół pozwoliło bohaterom: Władkowi, Olkowi oraz Mani na realizację życiowego programu. Wprawdzie osiągnięcia te były skromne w stosunku do marzeń, gdyż uzależnione od społecznych perspektyw, jednak wydzwignęły ich z nędzy i poniżenia, pomogły znaleźć miejsce w środowisku pracy, osiągnąć społeczne uznanie oraz osobistą satysfakcję opartą na poczuciu bycia użytecznym<sup>164</sup>.

Środowiska rodzinne różnią się poziomem zamożności oraz zaangażowaniem w wychowanie moralne, przy czym podziały według tych dwóch kryteriów mogą przebiegać po zupełnie innych trajektoriach. Takie zróżnicowania dotyczą również wychowania emocjonalnego.

Rozwój emocjonalny dziecka w rodzinie jest w pedagogice Janusza Korczaka bardzo ważny. Uważał on, że to właśnie w tej naturalnej grupie dziecko kształtuje prawidłowe postawy emocjonalne, które są w pierwszej kolejności widoczne w jego stosunku do rodziców. Oczekują oni, że dziecko będzie ich kochać, ufać im, natomiast zapominają, że ukształtowanie pozytywnych emocjonalnych nastawień jest możliwe tylko przez wychowanie mądre, pozwalające odróżniać jego rzeczywiste efekty od pozorów. Takim pozorowaniem miłości może być, według niego, czułe przymilanie się dziecka, a pozorowaniem zaufania przejawiającego się szczerością — „czcza gadanina dziecka”, które np. po powrocie ze spaceru gotowe jest szczegółowo opowiadać, co wydarzyło się podczas przechadzki, z kim się bawiło itp. Pozorowane zachowania łatwo usypiają czujność rodziców, a przebudzeniem nierzadko okazuje się „wstrząsająca chwila”, gdy zauważają, że nie mogą na dzieci liczyć, nie są dla nich przyjaciółmi i być może nigdy nimi nie byli<sup>165</sup>. Korczak, przestrzegając rodziców przed zaniedbaniami wychowawczym w obszarze rozwoju emocjonalnego, dawał im pewne wskazówki-symptomy, które powinny wcześniej wywołać u nich niepokój. Pisał, że dziecko kocha naprawdę wtedy, kiedy zawsze interesuje się rodzicami. Widząc smutną matkę, potrafi oderwać się od swojego zajęcia czy zabawy i poświęcić jej czas. A rodzic kochany to jednocześnie rodzic godny zaufania. Chcąc zdobyć zaufanie dziecka, trzeba traktować je z szacunkiem i ze szczerością. Korczak podkreślał, że nie ma

<sup>164</sup> J. Korczak, *Sława*, s. 48–52.

<sup>165</sup> Tenże, *Miłość, szacunek, zaufanie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 9, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 15–17.

w wychowaniu szkodliwszego czynnika niż „fałsz udanej skromności”. Rodzic musi także mieć odwagę sprostać wyzwaniom, jakie wiążą się z wychowaniem dziecka. Nie może bać się ani słów, ani myśli, ani czynów dzieci — pisał Janusz Korczak w eseju pedagogicznym pt. *Jak kochać dziecko*<sup>166</sup>.

Rodzina jest grupą połączoną różnego rodzaju więziami, przy czym najważniejsze w wypełnianiu przez nią podstawowych funkcji są więzi nieformalne, oparte na uczuciach. W artykule *To i owo* Korczak podjął tę kwestię, wskazując na konsekwencje tłumienia uczuć. Ukrywanie miłości wobec bliskich prowadzi do wielu dramatów rodzinnych: ojciec przeklina córkę lub syna, mąż odchodzi od żony, dzieci na zawsze opuszczają dom rodzinny. Przyczyny często tkwią w braku umiejętności okazywania uczuć, wręcz odczuwaniu wstydu przed ujawnianiem swych emocji. Korczak pisał, że wielu ludzi jest złych dlatego, że wstydzą się być dobrymi, postulował więc, aby nie ukrywać swoich uczuć<sup>167</sup>. Nie przychodzi to samo z siebie, okazywania uczuć trzeba się uczyć, a rodzina jest najlepszym terenem tej nauki. To właśnie rodzice mają obowiązek nauczania dzieci wyrażania swoich uczuć, także emocji negatywnych, ale w sposób konstruktywny. Jest to możliwe tylko wówczas, kiedy dziecko nauczy się radzić sobie z negatywnymi emocjami, wybaczać doznane zło, „nie zaciętrzewiać się w sobie”.

Negatywną emocją często tłumioną przez dzieci jest strach, stanowiący reakcję na przewidywane zachowania dorosłych. Konsekwencje zdominowania relacji z rodzicami strachem dziecka Korczak postrzega jako bardzo duże zagrożenie procesu wychowania. Takie środowisko rodzinne opisał w jednym ze swoich opowiadań pt. *Feralny dzień*. Bohaterem opowiadania jest Stasio, chłopiec, który panicznie boi się reakcji rodziców na swe drobne nawet niepowodzenia. Chciałby w rodzicach mieć przyjaciół dających wsparcie, darzyć ich zaufaniem i dzielić się wszystkimi przeżyciami. Paraliżuje go jednak strach, nie jest w stanie przyznać się do porażek, przeprowadzić szczerą rozmowę, gdyż rodziców się boi. Obawia się zwłaszcza informować ich o słabszych notach w szkole, gdyż nie są oni w stanie zrozumieć, że chłopiec stara się na miarę swoich sił. Taka sytuacja rodzinna powodowała, iż młody człowiek przestawał wierzyć w siebie, tracił zapał do pracy, czuł się odrzucony przez najbliższych<sup>168</sup>.

<sup>166</sup> Tenże, *Jak kochać dziecko*, s. 283.

<sup>167</sup> Tenże, *To i owo*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 18, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 371–373.

<sup>168</sup> Tenże, *Feralny tydzień*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)...*, s. 85.

Podobne lęki przed rodzicami z powodu złych stopni w szkole przeżywał bohater opowiadania *Ostatni uczeń* — Władek<sup>169</sup>. Robił sobie wyrzuty, że może to jego wina, iż nie uzyskał promocji do następnej klasy i matka to niepowodzenie musi przeżywać. Ani rodzice, ani nauczyciele nie wierzyli w chłopca, powtarzali, że nic z niego nie wyrośnie, nie sądzili, że może do czegoś w życiu dojść<sup>170</sup>. Władek cierpiał, ale się nie załamł, miał talent i ostatecznie zyskał uznanie jako malarz. Jednak Korczak zwraca uwagę, iż nawet jeśli dziecku uda się pokonać lęki generowane nadmiernymi wymaganiami otoczenia, trauma dzieciństwa przeniesie się na dalsze życie. Dziecko przeżywające strach przed reakcjami rodziców czuje bunt wobec całego świata, a w sytuacjach, które wydają mu się bez wyjścia, myśli nawet o śmierci<sup>171</sup>. Zaburzeniu ulegają także jego wszystkie interakcje, w tym z rodzicami. Bohater *Feralnego tygodnia* o swoją sytuację oskarża cały świat<sup>172</sup>. W mniemaniu chłopca szczęśliwe są te dzieci, którymi nikt się nie interesuje i nie muszą pokazywać rodzicom dzienniczka.

Wychowanie rodzinne powinno być przygotowaniem do pełnienia życiowych ról, a jedną z ważnych umiejętności radzenia sobie w społeczeństwach przemysłowych jest posługiwanie się pieniędzem. I jakkolwiek Korczak koncentrował się w swoich przekazach głównie na problemach wychowania moralno-społecznego i emocjonalnego, doceniał znaczenie socjalizacji umożliwiającej nabywanie kompetencji do rozwiązywania problemów natury ekonomicznej.

Zdaniem Korczaka niektórzy rodzice uważają, że pieniądze są dzieciom niepotrzebne, w związku z czym nic o nich wiedzieć nie powinny. Dowiedzą się, gdy dorosną, a teraz otrzymują wszystko od rodziców, zresztą za pieniądze kupowałyby rzeczy zbyteczne. Rzadko rodzice wyznaczają dzieciom pensję tygodniową, żeby kupiły to, na co mają ochotę. Tymczasem kształtowanie umiejętności posługiwania się pieniędzmi jest bardzo ważnym elementem wychowania rodzinnego. W *Prawidłach życia* Korczak dał przykład ojca, który nawet gdy syn dostał zły stopień w szkole, zdecydował się mu dawać 50 groszy na różne wydatki, by uczył się gospodarować pieniędzmi<sup>173</sup>. Zatem przekazywanie dziecku drobnych kwot nie powinno być nagrodą, czy tym bardziej „przekupywaniem”, ale systematycznym elementem oddziaływań wychowawczych wdrażających do dorosłości.

<sup>169</sup> Tenże, *Ostatni uczeń*, w: Tamże, s. 229–232.

<sup>170</sup> Tamże.

<sup>171</sup> J. Korczak, *Feralny tydzień*, s. 108–109.

<sup>172</sup> Tamże, s. 78–79.

<sup>173</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, s. 68.

Stosunek dziecka do wartości ekonomicznych kształtuje się również pod wpływem obserwacji działań rodziców, przy czym przebieg i efekty owych działań nie zawsze są korzystne dla rodziny. Tak było w przypadku ojca Władka, bohatera opowiadania *Sława*, człowieka uczciwego i dobrego, starającego się zapracować na byt rodziny. Jednak jego ufność i dobroć sprawiły to, że był przez ludzi oszukiwany i wykorzystywany. Każdemu pożyczał pieniądze, a nie zawsze na czas dług odzyskiwał. Ojciec Władka prowadził kawiarnię, ale uczciwymi metodami nie był w stanie pokonać konkurencji i musiał się wycofać z rynku<sup>174</sup>. Chłopiec obserwował zmienne koleje losu rodziny, odczuwał konsekwencje pogorszenia się jej warunków bytowych, co nie pozostało bez wpływu na jego stosunek do ludzi i plany na przyszłość.

Dzieci powinny mieć świadomość sytuacji ekonomicznej własnej rodziny, a także uczyć się dzielić z innymi, nawet wówczas, gdy niewiele jest do podziału. Rodzice Władka rozmawiali z nim o trudnych sprawach, np. o tym, że zbliża się zima, potrzebny jest zakup opału, i trzeba myśleć, jak zdobyć na ten cel pieniądze<sup>175</sup>. Widział jednocześnie, jak rodzice pomagali w biedzie sąsiadom, jak matka mimo trudnej sytuacji finansowej pożyczyła pieniądze dorożkarzowi<sup>176</sup>. To wszystko pozwoliło mu zrozumieć, że dobra materialne są ważne, ale nie najważniejsze.

#### 4.11. Realizacja ról rodzicielskich

Rodzina jest strukturą społeczną funkcjonującą poprzez wypełnianie obowiązków przypisanych do konstytuujących ją ról. W realizacji procesu wychowania najważniejsze z nich to rola matki i ojca, przy czym w rodzinach tradycyjnych, współczesnych Januszowi Korczakowi, wychowanie było niemal całkowicie domeną kobiety. Tę rzeczywistość odzwierciedlają treści jego publikacji. W artykule pt. *Przy kołysce* obrazowo opisuje np. znaczenie roli matki<sup>177</sup>. To ona najczęściej drży, by nikt nie zakłócał snu dziecka, troszczy się o jego byt. Podczas snu wątły organizm dziecka regeneruje siły, by w przyszłości nie ulegać chorobie, hartuje się, by zwyciężać przeciwności życia. Od matki zależy prawidłowy rozwój dziecka, fizyczny, ale także duchowy. To ona potrafi wychować dziecko w miłości do bliźniego, ukształtować jego moralność<sup>178</sup>.

<sup>174</sup> Tenże, *Sława*, s. 3.

<sup>175</sup> Tamże, s. 28.

<sup>176</sup> Tamże, s. 38.

<sup>177</sup> J. Korczak, *Przy kołysce*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 7, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 12–13.

<sup>178</sup> Tamże.



W swoich utworach literackich i publicystyce Janusz Korczak wiele miejsca poświęcił analizie krytycznej wywiązywania się z obowiązków matki. Gani ją za złe postępowanie, a docenia mądre działania w pełnionej roli. Rodzice kształtują osobowość dziecka, są odpowiedzialni za formowanie cech jego charakteru. Ich zaniedbania skutkują brakiem efektów wychowawczych. Wychowywać należy nie tylko werbalnie, rodzice mają stanowić godny do naśladowania wzór. Matka ma obowiązek wzmacniać dobre cechy w dziecku, a tłumić to, co złe<sup>179</sup>. Powinna jak najwięcej uwagi poświęcać wyrobieniu siły woli u dziecka, przyzwyczajając je od najmłodszych lat do samodzielności i wytrwałości. „Prowadzenie dzieci na pasku”, ciągle napominanie, wyrabia zniewieściałość. Należy pomagać dziecku w jego przedsięwzięciach, uczyć je zasady: „Chcę, więc muszę”<sup>180</sup>.

Dziecko według Janusza Korczaka jest wartością samą w sobie, a nie maskotką rodziców, ich dumą, zaspokojeniem ambicji. Owszem, dobrze jest, gdy matka stara się, by dziecko wyglądało ładnie, jednak nie należy przeceniać wartości urody, ponieważ niewsparta innymi cechami może przynieść szkodę<sup>181</sup>. Ważne jest też rozumienie potrzeb i możliwości dziecka i wspieranie go w dokonywanych wyborach. Matka nie może dążyć do wychowania dziecka uległego i bezwolnego<sup>182</sup>.

W swoich utworach Korczak kreślił wizerunki różnych matek: młodych i starszych, wesołych, uśmiechniętych, zakłopotanych, zmęczonych, zapracowanych, wykształconych lub bez wykształcenia, mniej lub bardziej bogatych<sup>183</sup>. Nie znaczy to, że nie doceniał roli ojca w rodzinie, jakkolwiek za najważniejszą postać w wychowaniu i opiece uznawał jednak matkę. W artykule *Ojciec* pisał, że miłość ojca do dzieci nigdy nie jest tak silna, jak miłość matki. Ojciec nie jest zdolny do takich poświęceń, na jakie może się zdobyć względem dzieci matka. Nie jest to jednak regułą. Janusz Korczak podał przykład ojca, który dorównuje matkom, a nawet przewyższa wiele z nich pod względem miłości do dzieci. Mężczyzna stracił pracę, a wraz z nią środki do życia dla swojej rodziny. Żeby przetrwać — żebrze w tajemnicy przed dziećmi i z przekonaniem, że musi to dla nich zrobić. Inny opisywany przez niego ojciec chce się uczyć, poszerzać swoje

<sup>179</sup> J. Korczak, *Życie ludzkie (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 48, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 302–304.

<sup>180</sup> Tenże, *Wola*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 14, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 21–25.

<sup>181</sup> Tenże, *Jak kochać dziecko*, s. 88–89.

<sup>182</sup> Tamże, s. 90.

<sup>183</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, s. 13.

horyzonty, by móc lepiej porozumiewać się z dziećmi, lepiej rozumieć ich problemy<sup>184</sup>. Ojciec ten walczy również o utrzymanie rodziny, robi zakupy, płaci podatki, wychowuje dzieci. Natomiast żona, bohaterka artykułu *Trzy pokolenia*, będąc gospodynią domu prowadzi niefrasobliwe życie, a dzieci uczy tylko pacierza. Jednak dla Korczaka optymalne środowisko rodzinne to matka całkowicie zaangażowana w wychowanie dzieci oraz ojciec zapewniający rodzinie stabilizację materialną. Odchylenia od tego tradycyjnego modelu uważa za możliwe, czasem wręcz konieczne, ale stanowiące tylko formę kompensacyjną, podobnie jak zinstytucjonalizowane formy opieki nad dzieckiem.

Cechą środowiska rodzinnego jest jego ciągłość wynikająca ze stałości ról tworzących strukturę grupy rodzinnej oraz trwałości wzorów i norm przekazywanych w dziedziczeniu kulturowym. To dziedziczenie jest podstawą poczucia przynależności kreującego tożsamość jednostki, może być jednak również postrzegane jako pewne zagrożenie jej rozwoju. Stanowisko Korczaka w odniesieniu do tej kwestii jest bardzo wyważone. Przyjmuje, że rodzina wywiera duży wpływ na szanse rozwojowe dziecka, ale odrzuca tezę o cechach deterministycznych tego wpływu. W pogadance pt. *Geniusze* jest zdania, iż błędne jest przekonanie, że rodzice słabiej wykształceni nie potrafią dobrze wykształcić swoich dzieci. „Gdyby tak było, nie mielibyśmy wśród wielkich — dzieci wyrobników, chłopków nieczytelnych; tu się odbywa wewnętrzny proces składania sił duchowych, niezależny od stopnia wykształcenia rodziców”<sup>185</sup>.

Realizacja ról rodzicielskich wiąże się z diagnozowaniem i eliminowaniem błędów wychowawczych w działaniach kierowanych do dziecka. Ich źródła są bardzo złożone, niemniej można wyodrębnić sytuacje typowe zagrażające efektom wychowania i tym sytuacjom Korczak poświęca wiele uwagi.

Częstym problemem wychowania rodzinnego, można przyjąć ponadczasowym w kulturach, w których mężczyźni w ogóle interesowali się rozwojem swojego potomstwa, są rozbieżności w oczekiwaniach rodziców kierowanych wobec dziecka i w metodach wychowawczych odpowiadających wzorom preferowanym przez każdego z partnerów.

Brak jednomyślności rodziców w działaniach wychowawczych jest głównym przedmiotem Korczakowskiej powiastki pt. *Bobo*. Kiedy matka zezwalała dziecku na pewne działania, ojciec stał w opozycji. Dla mat-

<sup>184</sup> Tenże, *Ojciec*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 26, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 276–279.

<sup>185</sup> Tenże, *Geniusze (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 16, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 257–258.

ki jej dziecko było najmądrzejsze, natomiast ojciec wyrażał się o nim z pogardą, ubliżał mu, znieważał. W takim chaosie działań i emocji dziecko czuło się zupełnie zagubione<sup>186</sup>. Nie rozumiejąc motywacji rodziców, coraz podejrzliwiej przyglądało się środowisku, było czujne, gotowe do protestu, „zakłębem krzyku starało się kierować czynami dorosłych”<sup>187</sup>.

Korczak podkreślał w swojej publicystyce, że trudne warunki mieszkaniowe i bytowe dotyczą dzieci zarówno w środowisku wiejskim, jak i miejskim i są ważne dla ich szans rozwojowych. W środowisku wiejskim ponadto sytuacja dzieci pod względem przestrzegania higieny była w opłakanym stanie. Z kolei w mieście często dzieci bez pomocy lekarskiej, w wilgotnej suterenie lub na poddaszu, pozostawione były bez opieki przez cały dzień, podczas gdy rodzice pochłonięci byli pracą niezbędną do przetrwania. Z tych samych powodów wiele dzieci spędzało czas na ulicach, żebrząc lub uczestnicząc w „dzikich zabawach”. W jeszcze większym stopniu niż rodzin ubogich dotyczyło to takich, gdzie ubóstwo spletało się z patologią. W takich rodzinach „ojciec często siedział w kryminale, a matka wódką zapijała swoje smutki”<sup>188</sup>.

Odrębną kwestią opieki nad dzieckiem, której Korczak, pedagog ale i lekarz, poświęcał sporo uwagi, było odżywianie. Opisując wychowanie dzieci w środowisku miejskim, podkreślał, że nie odżywiały się one zdrowo. W rodzinach zamożnych dzieci w mieście jadły zbyt wiele, spały zbyt wygodnie, nie zażywały ruchu, nie znały pracy fizycznej, a ich rozrywki nie były odpowiednie dla dziecięcego organizmu. Silną wolę dzieci w takich rodzinach tłumiono licznymi zakazami, przestrogami, zniewieściałym wychowaniem fizycznym. Altruizm, wyrzeczenie się niektórych wygód, zabaw, zachcianek gwooli dogodzeniu innym — nie istniały. W ten sposób rozwijano w dziecku egoizm, dogadzając na każdym kroku, wpajano mu fałszywe ambicje. Te same błędy, co w wychowaniu, Korczak dostrzegał także w kształceniu dzieci, przeciążonych wiadomościami książkowymi, faktami, szeregiem informacji szczegółowych<sup>189</sup>. Szkoła ma do wypełnienia ważne funkcje w wychowaniu i kształ-

<sup>186</sup> Tenże, *Bobo (Studium-powiatka)*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)*..., s. 55–56.

<sup>187</sup> Tamże, s. 71.

<sup>188</sup> J. Korczak, *Niedole dziecięce. Co czynić? Książka z r. 1882. Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Nowe niedole i nowe potrzeby. Sursum corda*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 157–158.

<sup>189</sup> Tenże, *Wiedza dla wiedzy. Co nam wiedza dała? Nowe hasło Życie, szkoła, rodzina. Oto wykład pedagogiki*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 171–175.

ceniu, ale nie może zastąpić rodziny. Prawidłowy rozwój dziecka wymaga współdziałania rodziny ze szkołą, wspierania szkoły zwłaszcza w kwestiach wychowawczych<sup>190</sup>. Jednocześnie dla osiągnięcia efektów wychowania i kształcenia bardzo ważna jest zgodność ideałów przekazywanych przez obydwie te środowiska. Podkreślał, że wartości przekazywane młodym Polakom w szkole nie powinny stać w sprzeczności z wartościami przekazywanymi w rodzinnym domu<sup>191</sup>. Ważna jest także właściwa postawa rodziców w stosunku do kształcenia dziecka, co powinni traktować jako swój obowiązek. Nie powinni kształcić dzieci zaspokajając swojej dumy.

W zróżnicowaniu błędów wychowawczych środowiska rodzinnego Korczak dostrzegał również znaczenie problemów płci kulturowej, współcześnie określanymi mianem gender. W czasach Starego Doktora wychowanie rodzinne kobiet i mężczyzn miało na celu możliwie najlepsze przygotowanie ich do pełnienia właściwych ról w prokreacji. Korczak jednak nie do końca zgadzał się z takimi wzorami socjalizacyjnymi. Uważał, że z wychowania domowego należy odrzucić wszystko co sztuczne i fałszywe. Wychowanie kobiety powinno mieć na celu przygotowanie do roli żony i matki, ale także umożliwienie jej zdobycie zawodu, bycia samodzielną<sup>192</sup>. Błędem było jego zdaniem narzucanie dorosłemu już dziecku, niezależnie od jego płci, konkretnego partnera lub też przynajmniej kryteriów jego wyboru, takich jak zamożność i pozycja społeczna. W jednym ze swoich esejów opisał autentyczny przykład rodziców Frania, którzy zorganizowali nawet bal, aby umożliwić synowi wybranie odpowiedniej kandydatki. Nieśmiałość i gapiowatość Frania stawały dotąd na przeszkodzie realizacji jakichkolwiek sukcesów matrymonialnych. Rodzice przed balem dawali synowi rady, jak ma się zachowywać wobec bogatych pańienek, a jak wobec skromnych córek dzierżawców. Ostatecznie jego wybranką została uboga dziewczyna o imieniu Zosia<sup>193</sup>. Poprzez tę historyjkę Janusz Korczak poucza, że najlepiej nie planować życia dzieciom, niech urządzają je według swego uznania, co pozwoli na uniknięcie wielu rozczarowań.

<sup>190</sup> Tamże.

<sup>191</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, s. 15.

<sup>192</sup> Tenże, *Bez posagu (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 10, s. 1], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 351.

<sup>193</sup> Tenże, *Jak się popisał na balu głupi Franio? (Historia autentyczna)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 3, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 331.

#### 4.12. Środowisko rówieśnicze rodziny tworzone przez więzi pomiędzy rodzeństwem

Rodziny współczesne Januszowi Korczakowi, niezależnie od ich możliwości, kultury i typu środowiska, były najczęściej wielodzietne, co generowało wiele problemów różnej natury, między innymi problemy więzi pomiędzy rodzeństwem.

Na ogół w rodzinach wielodzietnych starsze rodzeństwo opiekowało się młodszym, dając mu wsparcie w trudnych chwilach, jednak Korczak uświadamiał dorosłym, że więzi pomiędzy rodzeństwem mogą się kształtować zupełnie inaczej. W *Prawidłach życia* nakreślił takie właśnie relacje pomiędzy braćmi. Starszy z nich był nieposłuszny, rozpieszczony i rozkapryszony, dokuczał bratu, zabierał mu zabawki. Rodzice nie byli w stanie sobie z nim poradzić, obwiniając go za zachowanie i nie dostrzegając, że chłopak cierpiał na nerwicę. Żał im było oddać „trudnego” syna do zakładu, ale w domu nie umieli się nim zajmować, byli bezradni. Bardzo dojrzała w tej sytuacji okazała się postawa młodszego chłopca, który mimo wcześniejszych zatargów, w obliczu zagrożenia, szybko dojrzał do odpowiedzialności za starszego brata. Był o niego zatroskany, martwił się, że w zakładzie będzie bity<sup>194</sup>.

Korczak przekonuje, że w więziach pomiędzy rodzeństwem naturalna jest zarówno zgoda, jak i spory. Rodzeństwo na ogół samo dobrze sobie radzi z rozwiązywaniem własnych problemów, natomiast najgorsza jest interwencja rodziców, wprowadzająca w te relacje ustępstwa wymuszone. Działają one tylko krótką chwilę. Poczucie krzywdy jątrzy, pozostają urazy. Według Korczaka lepiej w ogóle nie ingerować w spory pomiędzy rodzeństwem, niż rozsądzać bez dogłębnego zbadania powodów zatargu. Dorosłym wydaje się niekiedy, że kłótnia powstała o głupstwo. Tymczasem dla dziecka mogą to być kwestie bardzo ważne, w danej chwili najważniejsze. Bardzo boli i gniewa np. lekceważenie okazywane przez starsze rodzeństwo młodszemu. Jeśli staje się to powodem inicjowania przez niego kłótni, lepiej przeczekać, nie oskarżać<sup>195</sup>.

Więzi pomiędzy rodzeństwem są przedmiotem wieloaspektowej analizy w opowieści *Sława*. Główny bohater Włodek początkowo ma negatywny stosunek do rodzeństwa<sup>196</sup>. Jako najstarszy nie ma ochoty się z nim porozumiewać<sup>197</sup>. Jednak gdy młodsze dzieci chorują i gdy sytuacja finan-

<sup>194</sup> Tenże, *Prawidła życia*, s. 15–19.

<sup>195</sup> Tamże, s. 19.

<sup>196</sup> J. Korczak, *Sława...*, s. 3.

<sup>197</sup> Tamże, s. 10.

sowa rodziny staje się tak trudna, iż najmłodszą siostrzyczkę Abu mają zabrać na wychowanie obcy ludzie — Władek zmienia postawę wobec bliskich<sup>198</sup>. Myśl o rozstaniu z siostrą jest dla niego straszna, zobowiązuje się przed rodzicami do większego wysiłku i pracy, żeby tylko siostra pozostała w domu. Stać go na gest kupienia Abu czekoladki, gdy wcześniej nie chciał nawet wyjść z nią na spacer<sup>199</sup>. Chłopiec obiecuje też drugiej siostrze, która zachorowała, że spłaci jej dług<sup>200</sup>.

Władek jako starszy brat zinternalizował postawę opiekuńczości wobec rodzeństwa, czuł się za nie odpowiedzialny. Kiedy rodzinie dokucała bieda, kiedy nie było co jeść, Władek widząc matkę cieniutko krojącą chleb, najczęściej nie jadł, aby młodsi członkowie rodziny nie byli głodni<sup>201</sup>.

Podobną postawę wobec rodzeństwa przejawia kolega Władka — Olek, przy czym postawę tę przenosi również na rodzeństwo przyjaciela, między innymi podejmuje starania, aby młodsze rodzeństwo Władka zapisać do ochronki<sup>202</sup>.

#### 4.13. Rodzina wobec cierpienia dziecka

Źródła cierpienia dziecka mogą być natury biologiczno-medycznej jak i psychospołecznej. Pierwsze obejmują wszelkiego rodzaju zaburzenia w funkcjonowaniu jego organizmu, czyli choroby, a drugie — zaburzenia w interakcjach, zwłaszcza z osobami znaczącymi dla dziecka. Korczak rozumiał znaczenie pierwszych i drugich, stąd podejmował w swojej twórczości problematykę zarówno cierpień moralnych dziecka, jak i jego cierpień fizycznych, przy czym rozpatrywał je w kontekście szeroko rozumianej problematyki rodziny.

Jedną z podstawowych funkcji rodziny jest opieka nad tymi członkami rodziny, którzy z różnych przyczyn nie są w stanie radzić sobie z zabezpieczaniem swoich potrzeb. W tej kategorii mieszczą się dzieci, przy czym wraz z wiekiem zmieniają się potrzeby, w których zakresie wymagają wsparcia rodzinnego. Brak zaspokojenia potrzeb staje się źródłem cierpienia i dlatego rodzinne wsparcie może przed nim dziecko chronić. Rodzina może jednak również stawać się źródłem cierpienia dziecka, generując braki w zaspokajaniu jego potrzeb.

<sup>198</sup> Tamże, s. 20.

<sup>199</sup> Tamże, s. 23.

<sup>200</sup> Tamże, s. 24.

<sup>201</sup> Tamże, s. 36.

<sup>202</sup> Tamże, s. 21.

Cierpienie dziecka zawsze poruszało tych, którzy przejmowali się jego losem, i to zarówno cierpienie fizyczne, jak i psychiczne. To ostatnie bywa często w środowisku, także najbliższym, niedostrzegane lub traktowane jako błażostka. Dla Korczaka był to problem wielkiej wagi, przy czym wiązał go jednoznacznie ze środowiskiem rodzinnym. Rodzina może wskutek błędów dorosłych być źródłem psychicznych cierpień dziecka, może też, poprzez odpowiednie wsparcie, jego cierpienia łagodzić. Przekaz ten jest najbardziej widoczny w utworach literackich Janusza Korczaka.

Bohater artykułu *Pesymizm dzieci* szesnastoletni Manfred był chłopcem pełnym melancholii, pisał wiersze, których treścią było złamane serce, „nikczemność ludzkiego egoizmu”, „beźmyślność tłumu”<sup>203</sup>. Nieodpowiednia atmosfera w domu powodowała, że był skryty, zamknięty w sobie, przekonany, że ludzie są podli, praca bezowocna, a wiedza zwodnicza. Miał na wszystko wyrobiony pogląd. Rodzice lekceważyli jego nastroje, nie rozmawiali z nim na ten temat, uważając, że z tego wyrośnie. Najważniejsze było dla nich, że dobrze się uczył. Inny bohater tego artykułu, Władek, także czuł się w rodzinie niezrozumiany. Pograżał się w pesymizmie, widząc świat i swą przyszłość w czarnych kolorach. Korczak podkreślał, że nieuzasadnione i nierozumiane przez dorosłych cierpienie dzieci niekorzystnie zmienia ich charakter. Rozwija postawę egocentryczną, przeszkadza w wypracowaniu sobie określonego celu, przyzwyczajają do powierzchownego traktowania objawów życia i budzi niechęć do systematycznej i żmudnej pracy<sup>204</sup>. Manfred dorastając poznaje nowe kręgi społeczne. Trafia kolejno do warsztatu biednego stolarza, do żłobka dla dzieci, do rodziny polecanej przez Biuro Informacyjne o Nędzy Wyjątkowej. Przekonuje się, że w istocie nie znał dotąd pracy, cierpienia ani ludzi i życia. Zaczyna rozumieć, że ludzie mogą cierpieć zarówno z powodu swej bezczynności, jak i z nadmiaru pracy. Szczęście natomiast daje jasno sprecyzowany cel w życiu, którym jest służenie dobru ogółu, wystrzeżenie się krzywdzenia drugiego człowieka.

Korczak był zdania, że rodzina może w dużej mierze tego rodzaju cierpieniom zapobiec, ukazując dzieciom, jak postępować w życiu, zapewniając im opiekę, ale bez nadopiekuńczości. Według niego mniej cierpienia doświadczą dzieci, które w rodzinie uczą się współczuć i myśleć<sup>205</sup>.

Źródłem cierpień fizycznych dziecka stają się choroby. Medycyna w czasach Korczaka wyraźnie wskazywała na związki pomiędzy zdro-

<sup>203</sup> J. Korczak, *Pesymizm dzieci*, [przedr. z „Wędrowiec” 1900, nr 43, s. 845–846], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne medyczne...*, s. 180–183.

<sup>204</sup> Tamże, s. 181.

<sup>205</sup> Tamże, s. 180–184.

wiem a jakością życia. Niedożywieni i pozbawieni leków dorośli często umierali przedwcześnie, osierocając liczne potomstwo. Jeszcze bardziej częste były sytuacje, kiedy skutek epidemii bądź nawet zwykłej infekcji życie traciły dzieci. Jedynym ratunkiem mogłaby być hospitalizacja, ale dla dzieci z biednych rodzin była ona na ogół niedostępna.

Janusz Korczak uświadamiał społeczeństwo, jak mało jest miejsc w szpitalach, wskazując jednocześnie na wyzysk najbardziej potrzebujących grup społecznych przez lekarzy. W artykule *Luźne myśli [I]* przedstawił sytuację chorego na szkarlatynę dziecka z rodziny robotniczej<sup>206</sup>. Matka, uboga wdowa handlarka, po wizycie lekarza w jednoizbowym mieszkaniu biedaków, gdzie oprócz chorego dziecka żyło jeszcze kilkoro innych, zmuszona była szukać dla niego szpitala. Niestety, po wielogodzinnych poszukiwaniach była w posiadaniu trzech odmownych biletów. Kolejną barierą były koszty leczenia. Korczak widział rodziny ubogie doprowadzone do nędzy właśnie przez lekarzy. Dzieci ludzi biednych, żyjąc w niehigienicznych warunkach, częściej i dłużej chorowały, normą zaś było płacenie za wizytę lekarza w domu rubla lub dwu rubli. Oczywiście dla zamożniejszych nie była to duża kwota, natomiast w rodzinie biednej prowadziła do ruiny. Korczak wyliczył koszty: leczenie choroby o nazwie płonica średniego natężenia bez powikłań kosztowało rodzinę o budżecie 360 rubli od 10 do 15 rubli, rodzinę o budżecie 5 tysięcy rocznie — od 20 do 30 rubli. Dla pierwszych była to połowa miesięcznego zarobku, dla drugich wyrzeczenie się biletu do teatru z kolacją po spektaklu<sup>207</sup>. Lekarze pozwalając się wyzyskiwać przez zamożnych i bogatych, sami wyzyskiwali biedne rodziny. Taka sytuacja stawiała w położeniu bez wyjścia lekarza ubogich, który rozumiał, że w większości przypadków nie było dla nich możliwości leczenia poza szpitalem, ale jednocześnie nie miał dla nich w szpitalach miejsc.

Zdrowie dzieci było zagrożone nie tylko w rodzinach ubogich. Tam główną przyczyną był brak środków na profilaktykę i leczenie, w rodzinach zamożnych były z kolei one narażone na utratę zdrowia z powodu zaniedbań rodziców wynikających z niewiedzy. Korczak, świadomy związków pomiędzy środowiskiem a zdrowiem dziecka, przestrzegał, że sposób życia rodziców, ich odżywianie, rozrywki, odzież winny być dostosowane do wymagań higieny<sup>208</sup>. Czystość i hartowanie ciała miały być

<sup>206</sup> J. Korczak. *Luźne myśli [I]*, [przedr. z „Krytyka Lekarska” 1906, nr 10, s. 181–184], w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 306–311.

<sup>207</sup> Tamże.

<sup>208</sup> J. Korczak [Janusz], *Zdrowie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 21, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 54–55.



podstawą fizycznego wychowania dzieci. Nie należało umieszczać w pokoju dzieci dywanów, firanek, zasłon, gdyż były siedliskiem kurzu i chorobotwórczych bakterii. Podłogę należało przemywać ścierką, a okna codziennie otwierać. Krytykował wmuszanie w dzieci jedzenia, pojenie je kawą i herbatą<sup>209</sup>. Postulował, aby ubranie dziecka było wygodne i obszerne. Smutny był widok małych istot szczelnie owiniętych w wełnę, puchy i gutaperkę, czyli modne wówczas tworzywo termoplastyczne<sup>210</sup>. Krytykował ubieranie dzieci w kalosze, rękawiczki czy woalki, twierdząc, że powstrzymuje to dopływ powietrza do organizmu<sup>211</sup>.

---

<sup>209</sup> Tamże.

<sup>210</sup> Tamże.

<sup>211</sup> Tamże.

## ROZDZIAŁ V

### **Pozarodzinne środowiska wczesnej socjalizacji**

#### **5.1. Rodzaje pozarodzinnych środowisk wczesnej socjalizacji w pedagogice Korczaka i socjologii wychowania Znanieckiego**

Jedną z najważniejszych cech socjalizacji dziecka jest stopniowe rozszerzanie się kręgów jego społecznego uczestnictwa, co umożliwia mu nabywanie nowych kompetencji i podejmowanie kolejnych ról społecznych. Wraz z wiekiem i odpowiadającym mu rozwojem społecznym dziecko staje się przede wszystkim uczestnikiem kręgów rówieśniczych, zarówno w strukturach sformalizowanych, jak i nieformalnych. W miarę rozszerzania się wpływu kręgów pozarodzinnych słabną oddziaływania środowiska rodzinnego i jest to naturalny proces przygotowywania kolejnych pokoleń do kreatywnego współtworzenia społeczeństwa dorosłych.

Uczestnictwo rówieśnicze w czasach Znanieckiego i Korczaka realizowało się w dużej mierze w szkole, rzadziej w czasowych formach edukacyjno-opiekuńczych, takich jak kolonie, a najpowszechniej w nieformalnych wspólnotach podwórkowych (dzieci miejskie) lub pastwiskowych (dzieci ze wsi). Te ostatnie formy uczestnictwa dziecięcego zmieniły się zasadniczo na przestrzeni ostatniego stulecia, głównie ze względu na odejście od nich czynności związanych z pracą na rzecz aktywności zabawowej, niemniej ich wpływ socjalizacyjny jest wciąż porównywalnie duży. Wzrosło niepomniernie znaczenie środowiska szkolnego, co wiąże się przede wszystkim z upowszechnieniem edukacji oraz wydłużeniem czasu nauki szkolnej. Znacznie bardziej dostępne stały się różnego rodzaju formy opieki wakacyjnej nad dziećmi i młodzieżą. Najogólniej wszystkie te środowiska, zarówno nieformalne, jak i sformalizowane, wykonują funkcje dopełniania socjalizacji rodzinnej w stopniu wynikającym z potrzeb rozwojowych dziecka.

Drugi typ środowisk pozarodzinnych wczesnej socjalizacji to takie, które nie dopełniają wychowania rodzinnego, ale je z konieczności zastępują. Są to wszelkiego typu instytucjonalne formy opieki nad dzieckiem

osieroconym (z przyczyn biologicznych lub społecznych) oraz nieformalne kręgi rówieśnicze w sytuacji, gdy dziecko posiada rodzinę, ale w rzeczywistości jest pozbawione jakiegokolwiek opieki dorosłych. Takie sytuacje, niemożliwe już we współczesnych polskich warunkach, w czasach Korczaka i Znanieckiego stanowiły palący problem społeczny.

Florian Znaniecki środowisko wychowawcze określa jako ogół jednostek i grup, które poprzez stosunki wychowawcze przygotowują młodego osobnika do podejmowania różnych ról społecznie użytecznych<sup>1</sup>. W tak rozumianym środowisku wychowawczym następuje nabywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do radzenia sobie z wymogami przyszłych ról społecznych, zarówno w sposób bezpośredni, jak i pośredni. Bezpośrednie przygotowywanie do przyszłych ról następuje przez styczności osobiste, pośrednie przez zmaterializowane przekazniki kultury — w czasach Znanieckiego były to książka, prasa czy radio. Twórca polskiej socjologii wychowania doceniał szczególne znaczenie tych ostatnich, pisząc: „Dostępna osobnikowi pośrednio sfera społeczna jest bez porównania szersza, obejmuje daleko więcej ludzi i różnorodnych doświadczeń niż sfera styczności bezpośrednich”<sup>2</sup>.

Wpływy pośrednie na przebieg i efekty wychowania doceniał również Korczak, przy czym swoje poglądy na ten temat przetwarzał w konkretne działania, redagując czasopismo dla dzieci i pisząc dla nich książki czy też oddziałując na dorosłych poprzez literaturę, prasę, radio. Korczak przy tym interesował się wszystkimi rodzajami wpływów socjalizacyjno-wychowawczych, Znaniecki zaś koncentrował uwagę na tych, które są typowe, powszechne, a przez to decydujące o charakterze przyszłego społeczeństwa. Takie funkcje przypisywał przede wszystkim rodzinie, szkole i środowisku rówieśniczemu, zwłaszcza związanemu z obszarem społeczności lokalnej i sąsiedztwem. Te trzy obszary kręgów socjalizacyjnych o bezpośrednim wpływie zostały przez niego poddane szczegółowym analizom w dziele prezentującym teoretyczne podstawy socjologicznych aspektów procesu wychowania. Korczak natomiast najwięcej uwagi poświęcił dzieciom, których rozwój przebiegał w warunkach zaburzeń socjalizacyjnych, co powodowało zmiany funkcji faktycznie realizowanych przez podstawowe środowiska wychowawcze. Zestawiając obu badaczy, Znaniecki analizował przede wszystkim szanse rozwoju społecznego przez doskonalenie środowisk szkolnych; Korczakowi wprawdzie również nieobce były dylematy ówczesnej szkoły, nierzadko niekorzystnie

<sup>1</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, PWN, Warszawa 1973, s. 87.

<sup>2</sup> Tamże, s. 203.

wpływającej na wychowanie, ale jednocześnie dużo uwagi poświęcał dzieciom, dla których szkoła była niedostępna bądź dostępna w bardzo ograniczonym zakresie (nauka niedzielna). Dla dzieci tych organizował dodatkowe formy edukacyjno-rekreacyjne w postaci letnich kolonii, a swoje doświadczenia pedagogiczne związane z tymi działaniami przekazywał w formie publikacji czy odczytów. Znanięcki nie czynił przedmiotem dokonywanych analiz tego typu kwestii, jak i kwestii wychowania dzieci osieroconych. Rodzina i szkoła, a także kręgi rówieśnicze nieformalne były dla niego podstawowymi instytucjami wychowania bezpośredniego, które miały zdecydować o losach społeczeństwa jako całości. Dla Janusza Korczaka ważne były wszelkie formy opieki i wychowania dziecka, zwłaszcza te, które w sytuacjach dysfunkcyjności rodziny i niedostępności szkoły mogły przesądzić o jego indywidualnych losach. Były to przede wszystkim domy sierot, ale także instytucje przejmujące okresowo opiekę i wychowanie, co umożliwiało częściową przynajmniej kompensację braków środowiska rodzinnego. W kolejnych częściach pracy zostanie scharakteryzowany sposób postrzegania każdego z tych środowisk z perspektywy pedagogicznej i socjologicznej, bądź tylko pedagogicznej, w zależności od tego, w jakim stopniu zostały one włączone przez Floriana Znanięckiego w główne nurty polskiej socjologii wychowania.

## 5.2. Zastępcze środowisko wychowawcze dzieci osieroconych

Nie zawsze rodzina jest w stanie wypełniać prawidłowo swoje funkcje wobec dziecka, zdarza się też, że w ogóle nie może ich wypełniać, np. z powodu przedwczesnej śmierci rodziców. Przełom XIX i XX wieku to okres, kiedy medycyna wciąż jeszcze szukała skutecznych sposobów radzenia sobie z zakażeniami wirusowymi i bakteryjnymi, powodującymi wysokie wskaźniki umieralności w populacjach ludzi młodych, w tym związanej z porodami. Przy tym duże grupy społeczeństwa żyły w bardzo złych warunkach sanitarnych, były niedożywione, bez środków na zabezpieczenie odzieży chroniącej przed negatywnymi wpływami atmosferycznymi. Jedną z najpoważniejszych konsekwencji takiego stanu rzeczy było, obok umieralności dzieci, ich sieroctwo naturalne. Zarówno w rodzinach mieszczańskich, jak i proletariackich często po śmierci rodziców dzieci były wychowywane przez osoby spokrewnione z rodziną: ciotki, wujków, babci, dziadków. Janusz Korczak wielokrotnie nawiązywał w swojej twórczości do tego typu „rodzin zastępczych”, tworzących się spontanicznie, bez żadnych uregulowań prawnych. Śmierć rodziców była w jego przekonaniu dużym zagrożeniem dla procesu wychowania dziecka, ale

nie przekreślała jego szans, czego przykład dał w obrazie chłopca o imieniu Ignasz, bohatera opowiadania *Miłość*, nad którym opiekę sprawowała ciocia. Starła się ona dobrze wychować dziecko, jednak trudna sytuacja materialna, podobna do większości sytuacji proletariackich rodzin naturalnych, uniemożliwiła zdobycie przez chłopca wykształcenia. Zmuszony trudnymi warunkami bytowymi podjął pracę zarobkową. Dzieci w rodzinach bez dostatecznych środków do życia, wyczerpane pracą, nie miały nawet czasu na czytanie książek<sup>3</sup>. Jednak Ignasz się nie poddał, uczęszczał przynajmniej do szkoły niedzielnej. I co najważniejsze — starał się żyć godnie i czerpać ze swego życia radość. Ciotka nie mogła zapewnić mu dobrego bytu, ale otrzymał od niej miłość i nauczył się kochać ludzi, w przeciwieństwie do swoich rówieśników z zamożnych domów, często niezadowolonych z życia<sup>4</sup>. Poprzez tego rodzaju obrazy Korczak przekonywał, że warto dążyć do tego, by jeśli zabraknie rodziców, dziecko mogło znaleźć opiekę w spokrewnionej rodzinie zastępczej.

Sporo przemyśleń na temat dziecka pozbawionego opieki rodzicielskiej z powodu przedwczesnej śmierci rodziców zawarł Korczak w eseju pedagogiczno-filozoficznym pt. *Szkoła życia*. Jego zdaniem przyczyny dramatów zagrażających dzieciństwu są różne, nie tylko biologiczno-medyczne: „Czy nie znamy rodzin, gdzie dzieci doznają wiele krzywd z powodu nędzy, choroby, niskiego poziomu moralnego rodziców, ich ciemnoty?”<sup>5</sup> Jednak śmierć rodziców wymusza na dorosłych natychmiastowe działania, zabezpieczające przynajmniej minimum potrzeb rozwojowych dziecka. Dobrze, jeśli wyzwanie to podejmą osoby z dzieckiem spokrewnione, ale sam fakt pokrewieństwa nie gwarantuje właściwej opieki i wychowania. Korczak zwracał uwagę, że często zastępcza opieka rodziny nad dzieckiem osieroconym nie sprawdza się, ponieważ w wielu sytuacjach świętość węzłów pokrewieństwa jest fikcją. Pisał na ten temat następująco: „Tu potężne braterstwo dusz zastępuje nikłe braterstwo krwi przygodnie skleconej rodziny”<sup>6</sup>. Być może właśnie takie obserwacje zainspirowały Korczaka do poszukiwania optymalnych sposobów organizacji opieki nad dzieckiem osieroconym poprzez jej instytucjonalizację. Była to wówczas

<sup>3</sup> K. Sawicki, *O bogactwie i biedzie, czyli dwa światy doświadczeń dzieciństwa*, w: *Inspiracje Korczakowskie. Wokół „Prawideł życia” w 80 rocznicę wydania*, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 119–130.

<sup>4</sup> J. Korczak, *Miłość*, w: *Tenże, Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996, s. 186.

<sup>5</sup> *Tenże, Szkoła życia*, w: *Tenże, Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 47.

<sup>6</sup> Tamże.

jedna z najbardziej palących kwestii społecznych, ponieważ nierzadko pojawiały się informacje nie tylko o dzieciach osieroconych, ale także porzuconych na ulicy przez matki. Korczak ubolewał nad odebraniem takim dzieciom tożsamości przez pozbawienie ich nazwiska czy choćby fotografii na pamiątkę po matce. Trafiały one do szpitali, internatów, schronisk, czasem przygarniali je obcy ludzie. Korczak marzył, by stworzyć im dom, wprowadzić już nie rodzinny, ale jednak prawdziwy, gdzie respektowane byłyby ich prawa, w tym prawo do godności i szacunku.

Ponieważ dzieci tracą naturalne środowisko rodzinne nie tylko wskutek śmierci rodziców, ale także z powodu ich bezradności spowodowanej nędzą, brakiem pracy, pijaństwem, a także chorobami, dokąd jest to możliwe, społeczeństwo ma obowiązek rodzinę wspierać w działaniach wychowawczo-opiekuńczych i zabezpieczających. Kiedy jednak wsparcie to nie rokuje pozytywnych efektów — obowiązkiem jest znaleźć optymalne formy zastępcze. Według Korczaka mogły je tworzyć scharakteryzowane wyżej rodziny zastępcze, jednak dla znacznej części dzieci osieroconych biologicznie lub społecznie niezbędne było organizowanie zastępczych wychowawczych środowisk zinstytucjonalizowanych. Florian Znaniecki nie zajmował się problemami instytucjonalnej opieki nad dziećmi osieroconymi, wychowanie naturalne rozpatrywał jako proces przypisany rodzinie. Natomiast w pedagogice Korczaka jest to jeden z głównych nurtów działalności praktycznej, która znalazła odzwierciedlenie w jego publikacjach. Pisząc o tym, dzielił się swoimi obserwacjami i doświadczeniami, zaś praktyczna organizacja domów dla sierot była jego życiową misją, wynikającą z idei całościowego wspierania rozwoju dziecka, także w sytuacjach najtrudniejszych, do jakich należy utrata opieki rodzinnej. Dla dzieci osieroconych szansą na kompensację braku rodziny mogła być instytucja wychowawcza. Choć daleko było jeszcze do współczesnych badań nad konsekwencjami wychowania pozarodzinnego, intuicja pedagogiczna podpowiadała Korczakowi kierunki poszukiwania takich rozwiązań organizacyjnych, które w największym stopniu odpowiadałyby potrzebom rozwojowym dziecka. Kierował się prostymi zasadami, zgodnie z którymi każde środowisko wychowawcze może być korzystne bądź niekorzystne, a o efektach decyduje stosunek dorosłych do dziecka, dostrzeganie w nim człowieka z pełnią przysługujących mu praw, okazywanie zaufania poprzez powierzanie mu odpowiedzialności oraz szacunku należnego każdej osobie bez względu na wiek, wyłącznie z racji jej człowieczeństwa.

Według Janusza Korczaka wszystkie sprawy należało załatwiać wspólnie, to jest we wspólnocie dorosłych i dzieci. W Domu Sierot, gdzie naj-

pełniej zastosował swoją koncepcję pedagogiczną, dominowała zasada samorządności. Wspólnie ustalano normy regulujące wszystkie podstawowe dziedziny życia. Obowiązywały one w równym stopniu dzieci jak i dorośli. Nowatorską praktyką było redagowanie przez dzieci w porozumieniu z redaktorem naczelnym czasopisma „Mały Przegląd”<sup>7</sup>.

Korczak postrzegał dziecko jako strukturalno-funkcjonalną całość i właśnie Dom Sierot stanowił dla niego takie środowisko, gdzie mógł łączyć swoje zainteresowania pedagogiczne, społeczne i biologiczno-medyczne.<sup>8</sup> Jako lekarz był świadom tego, że podstawowym warunkiem rozwoju psychicznego i społecznego jest prawidłowy rozwój fizyczny. W zorganizowanych przez siebie domach udzielał więc podopiecznym optymalnego wsparcia biomedycznego na bazie posiadanej wiedzy. Interesowały go problemy auksologii, subdyscypliny pediatrii zajmującej się wzrastaniem i zintegrowanym rozwojem dziecka. Korczak, jako lekarz w Domu Sierot, przeprowadzał kompleksowe obserwacje auksologiczne i formułował wnioski o istotnej wartości naukowo-badawczej. W czasie II wojny światowej wieloletnia dokumentacja uległa jednak zniszczeniu. Przetrzywały wyłącznie wzmianki o tych badaniach, wynikających z potrzeby doskonalenia metod i ocen umożliwiających całościowe poznawanie specyfiki rozwoju człowieka w dwóch pierwszych dekadach jego życia. Pozostały także efekty utrwalone w publikacjach uzasadniających przyjmowane przez Korczaka założenie, że połączenie obserwacji pedagoga i lekarza umożliwia postawienie rzetelnej diagnozy rozwoju dziecka. Diagnozy uwzględniającej cechy indywidualne każdego z wychowanków w aspekcie praw rozwojowych wspólnych dla ogółu dzieci. Szczegółowe przemyślenia na temat psychologicznych odmian dojrzewania, wzrastania i zróżnicowań tych procesów związanych z płcią zawarł Korczak w dziele *Jak kochać dziecko*, a szczególnie w części *Dziecko w rodzinie*<sup>9</sup>.

Walka o prawa dziecka do zdrowego, pełnego rozwoju oraz głęboka znajomość jego wzrastania i dojrzewania, oparta na codziennych osobistych obserwacjach, wzbudzają uznanie również współcześnie. Budzą podziw niezwykle dokonania Korczaka, ale także prosty język, w jakim je

<sup>7</sup> A. Lewin, *Jak przezwyciężyć bariery między dorosłymi a dziećmi. Inspiracje korczakowskie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1988, nr 4, s. 151; J. Korczak, *Do moich przyszych czytelników!*, [przedr. z „Nasz Przegląd” 1926, nr 271], w: *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 136–142.

<sup>8</sup> O. Medvedeva-Nathoo, *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowanku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 23–47.

<sup>9</sup> J. Kopczyńska-Sikorska, *O Januszu Korczaku. W 85 rocznicę założenia w Warszawie „Domu Sierot”*, „Kultura Fizyczna” 1998, nr 1–2, s. 29.

opisywał, oraz mistrzowska wręcz interpretacja owych złożonych zjawisk. Pisał: „Rośnie we dnie i w nocy, gdy śpi i czuwa, gdy wesołe i smutne, gdy broi, gdy stoi przed tobą skruszone. Są wiosny zdwojonej pracy rozwoju i jesienne zacisze. Raz kościec wzrasta — serce nie nadaża, to brak, to nadmiar, inny chemizm zanikających i budzonych gruczołów”<sup>10</sup>. Korczak dostrzegał potrzebę stałej weryfikacji własnej pracy poznawczej. Szukał ustawicznie odpowiedzi na pytania typu: „Co przeważa, czy zjawisko ogólnego bujnego wzrostu, czy tylko rozwoju poszczególnych narządów? Co zależne jest od zmian w systemie krwionośnym, sercu, naczyniach, od upośledzonej czy jakościowo zmienionej oksydacji tkanek mózgu i ich odżywiania, co od rozwoju gruczołów?”<sup>11</sup>.

Problemy harmonijnego rozwoju indywidualnego każdego z wychowanków to jedna płaszczyzna funkcjonalności zastępczych środowisk opiekuńczo-wychowawczych. W organizacji domów dla dzieci osieroconych Korczak pamiętał również o problemach grupowych, wiążących się z potrzebami integracyjnymi wszystkich dzieci, a zwłaszcza tych, które ze względu na swoją sytuację środowiskową skazane były na stosunkowo większe trudności w budowaniu własnej pozycji w strukturach grup rówieśniczych jak i w późniejszym dorosłym już życiu. Jako pedagog o orientacji humanistycznej rozumiał niewątpliwie, że podstawą nieakceptacji i odrzucenia jest często lęk wynikający z niewiedzy. Dlatego problemy dzieci osieroconych przybliżał ogółowi dzieci, także tym, które z racji korzystniejszej sytuacji rodzinnej miały dostęp do literatury. W czasopiśmie dla dzieci „W słońcu” zamieszczał doniesienia z prowadzonego przez siebie Domu Sierot. Pisał o dzieciach w sposób prosty, żywy i prawdziwy. Artykuły cieszyły się popularnością wśród młodych czytelników, z którymi utrzymywał kontakt korespondencyjny. Były dla nich przekonujące, bo autor mówił ich językiem i o ich problemach, stawał po stronie każdego dziecka cierpiącego z powodu krzywdy i wyzysku. Informacje zwrotne pozwalały mu tym samym mieć nadzieję, że poprzez literaturę kierowaną do dzieci zmniejszy bariery pomiędzy nimi, tworzone na skutek różnic statusów społeczno-ekonomicznych czy odmienności kulturowo-religijnych.

Rodzina jest grupą naturalną, jej organizacja także ma charakter spontaniczny, regulowany normami obyczajowymi przekazywanymi dziedziczeniem pokoleniowym. Natomiast w instytucji zastępczej muszą obowiązywać formalne zasady określające jej organizację. Janusz Korczak je

---

<sup>10</sup> Tamże, s. 28.

<sup>11</sup> Tamże.



formułował i wdrażał w prowadzonych przez siebie placówkach. W Domu Sierot wspólnie ustalano takie normy. Była to praktyka nowatorska, wybiegająca w przyszłość, kreująca nowy model życia i współżycia dorosłych z dziećmi. Ten model to partnerstwo, oznaczające, że dzieci i dorośli powinni uczyć się wzajemnie od siebie. Obowiązuje także wzajemna szczerłość. Nie można na pytania, które zadają dzieci w dobrej wierze, odpowiadać wymijająco. Z kolei dzieci winny starać się zrozumieć dorosłych. Żeby to było możliwe, dorośli muszą rozmawiać z wychowanekami. Rozmawiać z dziećmi — to znaczy wsłuchać się w to, co mówią i nastawiać się na przezwyciężanie trudności w nawiązaniu wzajemnego kontaktu osobistego<sup>12</sup>.

W instytucjach opiekuńczych organizowanych przez Janusza Korczaka miało funkcjonować społeczeństwo dziecięce oparte na zasadach sprawiedliwości, braterstwa, równych praw i obowiązków. Każde dziecko w tym domu było jednocześnie kierownikiem, gospodarzem i pracownikiem<sup>13</sup>.

W placówkach Korczakowskich: w Domu Sierot i Naszym Domu została wprowadzona instytucja opiekunów wychowanków, tj. instruktorów, którzy prowadzili odpowiednie dzienniczki<sup>14</sup>. Instruktor taki zapoznawał nowego kandydata z życiem kolonii. Ścisła dyscyplina obowiązywała kilka dni, potem stawała się względna, obejmowała stosowanie się do godziny spoczynku i obiadu, dalszym etapem była swoboda zupełna. Jednak każdy wieczorem zdawał sprawę z tego, co robił w ciągu dnia<sup>15</sup>. Można zatem przyjąć, że w placówkach tych obowiązywała zasada dawania dziecku rozumnej swobody.

Zdaniem Janusza Korczaka w placówkach tego rodzaju należało zatrudniać ludzi kompetentnych. Twierdził, że „trucizną dla instytucji jest nieodpowiedni pracownik”, konstatował, że gdyby protektorzy takich kandydatów do pracy wiedzieli o tym, może przestaliby polecać niekompetentne osoby. System protekcyjny był w jego mniemaniu przestępstwem. Podobnie oceniał sytuację z protegowanym dzieckiem. Niewłaściwie zakwalifikowane dziecko nie rozwija się na miarę swoich możliwości.

<sup>12</sup> A. Lewin, s. 147–154.

<sup>13</sup> M. Chymuk, *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 15–17; A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 121–132.

<sup>14</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 228–229, 274, 294. Por. M. Rogowska-Falska, *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 47.

<sup>15</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 48.

Nacisk, aby wychowawca miał w zakładzie dziecko wbrew swemu przekonaniu, był dla Korczaka również niedopuszczalny<sup>16</sup>. Prawa musieli posiadać wychowankowie, ale także wychowawca, bo jego praca była ciężka. Jeśli w placówce było kilku opiekunów, musiała się tam znaleźć książka, do której mogliby oni wpisywać swoje uwagi, żądania i pytania. Nie zawsze pojawiając się w takiej placówce dzieci z łatwością akceptują nowe warunki, rozsądną opiekę i regulamin, często sentymentem darzą swój dawny styl życia. W jego nieładzie, w nędznych warunkach było pole dla wolnej inicjatywy, brawury, potrzeby zaparcia się siebie, a nawet bez troski pomimo niepewności jutra. Z tymi obciążeniami wychowanków miał się zmierzyć wychowawca, zmuszony do pracy nierzadko w beładzie i ubóstwie środków. Musiał sobie w takich sytuacjach radzić, a nie tęsknić za ładem, komfortem, gdyż pozornie korzystne warunki także generują duże trudności i znaczne niebezpieczeństwa<sup>17</sup>.

Dłuższa praca wychowawcza z dzieckiem w placówce pozwalała nabywać doświadczeń, jednak każdy pedagog musiał kiedyś tę pracę rozpocząć. Korczak zdawał sobie sprawę, że początki w tej roli są trudne, pisał, że wychowawca w placówce nie powinien się na starcie zrażać, za wcześnie wypowiadać słów: „Nie umiem, nie można”<sup>18</sup>. Musi się liczyć z tym, że w placówce napotka zarówno dzieci niesprawiające żadnych trudności, jak i inne. Dzieci, których z wychowawcami łączą wspólne przeżycia, łatwiej dostosowują się do zasad organizacji. Natomiast dzieci, które niedawno dołączyły do placówki i dopiero adaptują się do jej warunków, sprawiają wiele problemów. Wychowawca powinien to wiedzieć, by móc przygotować się na takie sytuacje, a tym samym łatwiej się z nimi zmierzyć. Wychowawcy radzą sobie z takimi wyzwaniem lepiej lub gorzej w zależności od przygotowania, ale i cech osobowościowych. Są wśród nich nauczyciele-arystokraci i wychowawcy dzieci występujący w roli kopcuszka<sup>19</sup>.

Janusz Korczak obserwował, że w chaosie bieżących spraw wychowawca niekiedy wydawał nagłe, nieprzemyślane zarządzenia, nie uwzględniając tego, że zawsze, nawet w ostatniej chwili, mogło zajść coś nieprzewidzianego. Dlatego proponował wszystkie decyzje umieszczać na ścianie tablicy, co miało na celu zmuszenie wychowawcy, by obmyślił plan każdego przedsięwzięcia. Wprowadzenie tablicy miało jeszcze dodatkowy cel, bowiem Korczak zauważał, że wychowawcy nie potrafili

---

<sup>16</sup> Tenże, *Jak kochać dziecko*, s. 294.

<sup>17</sup> Tamże, s. 295.

<sup>18</sup> Tamże, s. 296.

<sup>19</sup> Tamże, s. 297.

porozumiewać się z dziećmi za pomocą słowa pisanego — a to był, jego zdaniem, wielki błąd<sup>20</sup>. W tej sytuacji tablica dawała pole do inicjatywy i wychowawcy, i dzieciom. Wychowawca, który uznał potrzebę pisemnego porozumienia się z dziećmi, był w stanie szybko przekonać się o potrzebie także skrzynki listów. Dawała ona możliwość odroczenia każdej decyzji, ponadto często łatwiej było napisać, niż powiedzieć. Nie było w placówkach Korczakowskich wychowawcy, który nie otrzymywałby listów z pytaniami, prośbami, skargami, przeproszeniem, zwierzeniem. Skrzynka do listów uczyła dzieci czekać na odpowiedź, uzyskiwać ją nie zaraz, nie na zawołanie; odróżniać drobne i chwilowe troski, życzenia, wątpliwości od tych ważnych; uczyła myśleć, chcieć, umieć<sup>21</sup>. W Domu Sierot znajdowała się także półka, na której było miejsce na słowniki, zbiory przysłów, encyklopedie, gry i zabawy. Tu składane mogły być także raporty dyżurnych i pamiętniki. Mógł się wśród nich znaleźć także pamiętnik wychowawcy. Nie bez znaczenia była również szafa znalezionych rzeczy, ułatwiająca dziecku odzyskanie zagubionych przedmiotów. Zadaniem wychowawcy było dbać o to, by każde dziecko miało coś, co stanowiło nie bezimienną własność instytucji, a jego własność prywatną i by miało ono dla swojej własności bezpieczne miejsce<sup>22</sup>. Dziecko w placówce powinno było mieć możliwość poznawania także wartości pieniędzy, aby czuło wartość niezależności, którą daje zarobek, aby poznało dobre i złe strony posiadania<sup>23</sup>.

Ze stosunku Janusza Korczaka do słowa pisanego wynikał także postulat wspólnego redagowania gazety przez wychowanków i wychowawców. Uważał, że jej brak czyni oddziaływanie wychowawcze bezładnym i beznadziejnym zrządzeniem personelu, ponadto pozbawia instytucję tradycji, wspomnień i możliwości wypracowania w oparciu o nie kierunku rozwojowego na przyszłość. Gazeta była ogniwem spajającym dzieci, personel i służbę. Gazeta dla wychowawcy, który miał zrozumieć dziecko i samego siebie, była doskonałym regulatorem słów i czynów. Była żywą kroniką pracy wychowawcy, jego wysiłków, błędów, trudności, które zwalczał<sup>24</sup>. Janusz Korczak cenił ponadto spisywanie wspomnień w takiej placówce, uważał to za ważny czynnik w samowychowaniu zarówno dzieci, jak i dorosłych. Będąc kierownikiem Domu Sierot, propagował pisanie pamiętników przez wychowawców i wychowanków<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> Tamże, s. 298.

<sup>21</sup> Tamże, s. 299–300.

<sup>22</sup> Tamże, s. 302–303.

<sup>23</sup> Tamże, s. 306–308.

<sup>24</sup> Tamże, s. 310.

<sup>25</sup> Tamże, s. 301.

Dziecko w placówce miało prawo do sprawiedliwego traktowania swoich spraw i sprawiedliwego ich rozważania. Korczak obserwował, że w Domu Sierot nie zawsze prawo to było respektowane, gniew nie zawsze był słuszny, a kara sprawiedliwa. Toteż wprowadził sąd koleżeński. Działania tego sądu były wyraźnie określone. Opierały się na zasadzie, że dzieciom się nie wymyśla, nie krzyczy na nie, nie ubliża. Postępuje się spokojnie, mówiąc, że podopieczny postąpił bardzo źle. Czasem sąd próbował zawstydzić, aby zawstydzony bardziej się pilnował<sup>26</sup>. Zadaniem sądu było stać na straży prawa, pilnować porządku tak, aby wychowawca mógł być zwolniony od wymuszania posłuszeństwa. Po zniesieniu tego obowiązku można było spokojnie i rozumnie radzić, rozważać, oceniać zdarzenia i czyny wspólnie z dziećmi, które lepiej często wiedzą, kto ma słuszność bądź nie. Wychowawca nie był rzeczoznawcą w sprawach, które dotyczyły dzieci, władza wychowawcy przewyższała zatem jego kompetencje i dlatego potrzebne były sądy. Miały one także zlikwidować przemoc w relacjach rówieśniczych. W placówkach obserwował Korczak hierarchię, zgodnie z którą każdy starszy mógł poniewierać bądź tylko nie liczyć się z młodszym od siebie, a samowola była ściśle dozowana zależnie od wieku. Nierzadko strażnikiem tego gmachu bezprawia był sam wychowawca. Zwyczajem było, że trzynastoletni chłopcy pożyczali od malców pióra i nie zwracali. Sądy miały te problemy rozwiązywać, miały też likwidować pieniactwo malców<sup>27</sup>. Pod wpływem sądu i na tle sądu odbywała się olbrzymia praca wychowawcza, ukierunkowana na uświadamianie warunków i praw współżycia<sup>28</sup>.

Ważne w Domu Sierot było nawiązywanie szczerych, autentycznych, partnerskich kontaktów z dziećmi i młodzieżą. Próbę porozumienia należało podejmować w każdej sprawie, która bezpośrednio dotyczyła zainteresowanych osób. Dzieci miały wczuć się w sytuację wychowawcy, współdziałać z nim, bo to czy będzie on zły czy dobry w pełnionej roli, zależało w dużym stopniu od nich. W ujęciu Korczaka wychowanie stanowiło proces dwustronny: dzieci i dorośli — to dwie równoprawne strony. Dorośli oddziałują na dzieci, ale i dzieci oddziałują na dorosłych. Jedni od drugich uczą się i wzajemnie siebie kształtują.

Wychowankowie Janusza Korczaka dorastali wcześniej, bowiem w praktyce pedagogicznej zajmował się on dziećmi tylko do 14 roku życia. Po ukończeniu szkoły musiały one opuścić Dom Sierot. Jednak Korczak był świadom, że o sukcesie wychowawczym decyduje nie tyle sam okres

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 322.

<sup>27</sup> Tamże, s. 343.

<sup>28</sup> Tamże, s. 348–349.

opieki, co jej jakość, a zwłaszcza więzi, jakie w tym czasie się wytworzą. Te więzi mogły dawać poczucie przynależności także w późniejszych okresach życia, kiedy wychowanek, z wyboru bądź z konieczności, stawał się uczestnikiem innych kręgów kulturowych. Ważne było również, by po opuszczeniu środowiska wychowawczego byli już wychowankowie mogli zachowywać więź emocjonalną z opiekunami, więź, na której budować mieli swoje poczucie tożsamości. Korczak zadbał o to w praktyce. W roku 1931 powstało Koło Byłych Wychowanków. Kontakty z wychowawcą i dawnym środowiskiem rówieśniczym miały, w założeniu Korczakowskiej pedagogiki, dawać wsparcie dorosłym już wychowankom, ponieważ Dom Sierot w oczekiwaniach jego twórcy był nie tylko zakładem wychowawczym, ale także zastępczym domem rodzinnym, miejscem, z którego wyrosli i gdzie zawsze mogli powrócić do swych korzeni. Taki był w koncepcji Korczaka ideał każdego środowiska wychowawczego. Powinno wspierać, ale nie ubezwłasnowolniać, wprowadzać w kolejne kręgi kulturowe, jednak z zachowaniem poczucia przynależności do kręgów wczesnej socjalizacji. Świadomość tej przynależności to była podstawa budowania pozytywnego obrazu samego siebie, zdolności do kreowania marzeń i siły w dążeniach do ich spełnienia.

Januszowi Korczakowi udało się w praktyce realizować efektywnie przyjmowane założenia działalności wychowawczej. Jego wychowankowie na ogół sprawdzali się w życiu. Wyróżniali się cechami wyniesionymi z Domu Sierot, takimi jak uczciwość, prawość, praworządność, czynność<sup>29</sup>. Uczyli się w placówce, że nawet w trudnych warunkach, wobec wielu zagrożeń, należało przestrzegać kanonu odpowiedzialności za los nie tylko własny, ale i innych ludzi, uniwersalnych norm moralnych, wczuwać się w potrzeby drugiego człowieka, kierując się bezinteresowną uczciwością<sup>30</sup>. Można bez żadnych wątpliwości przyjąć, że właśnie tak ukształtowani w procesie wychowania ludzie to w humanistycznej koncepcji Floriana Znanieckiego zboczeńcy nadnormalni, zdolni do kreatywnego budowania cywilizacji przyszłości.

### 5.3. Szkoła jako środowisko wychowawcze

W socjologii wychowania Floriana Znanieckiego szkoła zajmuje szczególne miejsce. Szukając rozwiązań socjalizacyjnych na miarę wyzwań cywilizacji przyszłości, zwraca się on ku tej właśnie instytucji, doceniając

<sup>29</sup> A. Lewin, *Testament pedagogiczny Janusza Korczaka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 1, s. 32–36.

<sup>30</sup> Tamże.

zarówno jej możliwości edukacyjne, jak i wychowawcze. Jako socjolog doskonale rozumie wyjątkowość środowiska rodzinnego, wyrażającą się jego osadzeniem w tradycji, co generuje nie tylko reprodukcję biologiczną, ale także kulturową. Trwałość rodziny opiera się na trwałości jej tradycji, przekazywanej kolejnym pokoleniom, co sprawia, że wymieniają się aktorzy ról rodzinnych, ale same te role zmieniają się w niewielkim tylko stopniu. I w tym właśnie tkwi siła rodziny — instytucji socjalizująco-wychowawczej najstarszej i najbardziej powszechnej. Jednocześnie Znanięcki jako socjolog obserwował zapoczątkowane już w XVII wieku i zintensyfikowane w dwóch kolejnych stuleciach tendencje kształtowania się nowego typu społeczeństwa — społeczeństwa przemysłowego, nowoczesnego, przeciwstawianego przez Webera społeczeństwu tradycyjnemu. Musiał więc rozumieć, że tradycyjna w swej istocie rodzina nie jest w stanie sprostać nowym wyzwaniom, a tym bardziej wyzwaniom przyszłości. Rodzina bowiem kształtuje dziecko według własnych wzorów, formując osobowość społeczną człowieka zabawy, człowieka pracy czy człowieka dobrze wychowanego. Wcześniej ukształtowana osobowość podlega modyfikacjom, ale nie zasadniczym zmianom. Człowiek zabawy nie stanie się nigdy w pełni człowiekiem pracy, nawet jeśli popadnie w biedę, a człowiek pracy nie przestanie nim być także wówczas, kiedy praca nie będzie mu już niezbędna do zdobywania środków utrzymania. Rodzina przekazuje więc kolejnym pokoleniom własne wzory, co czyni jej oddziaływania opornymi na zmiany. Tymczasem nowe społeczeństwo potrzebuje zmian, które mogą wprowadzać tylko ludzie kreatywni, innowacyjni, zmieniający to, co sami zastali. Takich ludzi nie ukształtuje socjalizacja rodzinna, chociaż socjalizacja ta jest niezbędna do prawidłowego rozwoju człowieka. Zatem konieczne jest nie eliminowanie czy nawet ograniczanie wpływów rodziny, ale uzupełnianie ich poprzez oddziaływania środowiska szkolnego. Te oddziaływania są w stanie ukształtować człowieka na miarę nie tylko potrzeb teraźniejszości, ale i wyzwań przyszłości. Zostają one starannie zaplanowane i przygotowane, bowiem społeczeństwo powołuje instytucję szkolną w trosce o własną przyszłość. Troska ta wymaga, by młode pokolenie uchronić „od wpływów zewnętrznych uważanych za szkodliwe, natomiast tym łatwiej zogniskować tu wpływy dobroczynne przez wytworzenie specjalnych, wyjątkowych warunków<sup>31</sup>.

Janusz Korczak, podobnie jak Florian Znanięcki, rozumiał znaczenie szkoły jako środowiska koniecznego do dopełnienia wychowania rodzinnego w działaniach formujących osobowość innowacyjną. Znalazło to od-

---

<sup>31</sup> F. Znanięcki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 176.

zwierciedlenie zarówno w jego twórczości naukowej, literackiej i publicystycznej, jak i w działaniach. Od roku 1923 był członkiem Komisji Pedagogicznej przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Współdziałał w tworzeniu modelu nowoczesnej szkoły polskiej<sup>32</sup>. Problemy szkoły poruszał także w wielu swoich utworach. Przedstawiał w nich zarówno możliwe efekty oddziaływań edukacji szkolnej, jak i zagrożenia wiążące się z ich patologizacją.

Korczak, z charakterystyczną dla siebie troską o przeciwdziałanie patogenicznym wpływom środowiskowych wpływów socjalizacyjnych, pisał więc o zagrożeniach, jakie dla dziecka stwarza źle funkcjonująca szkoła. Wskazywał, że w szkolnym środowisku człowiek może kształtować się w różny sposób. Bywa, że uczy się tu bezwzględności, nieufności, przebiegłości. Tu również dochodzi do zgubnego dla siebie w przyszłości wniosku, że „dobroć, uczciwość, prawdomówność, rzetelność raczej szkodę przynoszą, są zawadą w życiu, pozornie szanowane pozostają przykazaniami i kodeksem naiwnych”, przynoszą więcej szkody niż pożytku<sup>33</sup>.

Brak efektów wychowawczych edukacji szkolnej został poddany przez Korczaka ostrej krytyce między innymi w powieści *Dziecko salonu*. Jej bohater, Jan, powraca do domu po zakończeniu edukacji i zdobyciu jednego z najbardziej prestiżowych zawodów. Jest lekarzem, ale także humanistą, empatycznie rozumiejącym całokształt sprzężonych ze sobą problemów człowieka. Nie jest jednak w stanie ich rozwiązywać, czuje się bezsilny wobec otaczającej go nędzy, przemocy, obojętności, obłudy. Za to wszystko czyni odpowiedzialnym przede wszystkim środowisko naturalne, a szkołę oskarża o to, że nie wyposażyła go w umiejętności radzenia sobie z rozwiązywaniem problemów trudnych. Krytykuje wiedzę zdobywaną latami, wiedzę encyklopedyczną, przyswajaną pamięciowo, zapominaną, odświeżaną i w końcu zapominaną na zawsze. Angażującą czas i siły ucznia, nierzadko także wymagającą uczenia się nocami, a ostatecznie zupełnie nieprzydatną<sup>34</sup>. Krytyka ta przypomina zarzuty formułowane pod adresem szkoły przez Floriana Znanieckiego. Autor *Socjologii wychowania* stwierdza, że szkoła nie potrafi rozbudzać zainteresowania treściami kształcenia ani uczniów, ani nawet nauczycieli, w konsekwencji

<sup>32</sup> J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011, s. 243. Por. M. Dura, *Postawa życiowa Janusza Korczaka*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979, s. 42.

<sup>33</sup> J. Korczak, *Niedorozwój socjalny*, „Szkoła Specjalna” 1926/1927, nr 3, s. 172.

<sup>34</sup> Tenże, *Dziecko salonu*, w: *Tenże, Dzieci ulicy. Dziecko salonu. Dzieła*, t. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992, s. 416–421, 256–258.

zmusza zarówno jednych, jak i drugich do podporządkowania się schematom narzuconym przez programy szkolne<sup>35</sup>. W rezultacie szkoła „mija się z najistotniejszym swym celem: przygotowania osobnika do czynnego udziału w społeczeństwie”<sup>36</sup>.

Szkoła jest jednak koniecznym ogniwem w procesach nowoczesnej socjalizacji, ale spełnia swoją rolę tylko wówczas, kiedy praca w niej jest właściwie zorganizowana, prowadzona i nadzorowana. O takiej doskonałej szkole marzy młody Ludwik Pasteur, bohater Korczakowskiej powieści pt. *Uparty chłopiec*. Jako uczeń obserwuje możliwości jak i mankamenty własnego środowiska szkolnego. Na podstawie tych doświadczeń mówi do swojego przyjaciela Karola: „Chcę uczyć dobrze, żeby chłopcy dobrze zrozumieli. Muszę każdą lekcję przygotować. To zajmuje dużo czasu. Jeżeli nie przygotuję wykładu, źle objaśniam, i klasa nie słucha”<sup>37</sup>. Ludwik z opowiadania postuluje zakładanie nowych szkół, ale nie jakichkolwiek. Jego zdaniem każda szkoła winna mieć mikroskop, stosować metodę pogładowa w nauczaniu, co pozwoli sprostać wymogom dydaktycznym na miarę potrzeb nowoczesnego społeczeństwa, w którym liczy się wiedza adekwatna do najnowszych osiągnięć nauki i techniki<sup>38</sup>. W wychowaniu zaś szkoła powinna kształtować u uczniów silną wolę i upór w pracy<sup>39</sup>.

Krytyczne postrzeganie problemów szkoły, egzemplifikowanych w utworach literackich i publicystyce, było konsekwencją ówczesnych nurtów w naukach społecznych. Utwór *Szkoła życia* łączy Korczaka z nowatorskim w tamtych czasach ruchem nowego wychowania, naturalizmu pedagogicznego, socjologizmu i kulturalizmu. Pojawiła się wówczas krytyka szkoły tradycyjnej, skoszarowanej, antydemokratycznej w metodach, zmuszającej do biernego, ale gotowego do reprodukcji przyswajania wiedzy przez ucznia. *Szkoła życia* ukazywała się odcinkami w tygodnikach „Przeglądzie Społecznym” w 1907 r.<sup>40</sup> i w „Społeczeństwie” w 1908 r.<sup>41</sup> Korczak zawarł tu postępowe poglądy pedagogiczne. Zaprezentował pró-

<sup>35</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 191.

<sup>36</sup> Tamże, s. 192.

<sup>37</sup> J. Korczak, *Uparty chłopiec*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej, Uparty chłopiec, Opowiadania (1918–1939)*. *Dzieła*, t. 12, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 233.

<sup>38</sup> Tamże, s. 252.

<sup>39</sup> Tamże, s. 224, 236. Por. J. Korczak, *O gazetce szkolnej*, Nakładem S-ki AKC. Polska Składnica Pomocy szkolnych, Warszawa 1921, s. 3–11.

<sup>40</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, „Przegląd Społeczny” 1907, nr 6–40.

<sup>41</sup> Tenże, *Szkoła życia*, „Społeczeństwo” 1908, nr 1–15. Por. S. W., *Szkoła życia. Geneza utworu*, w: J. Korczak, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 465.



bę alternatywnego widzenia przyszłości społecznej i edukacyjnej. Wychowanie nowego człowieka i ukształtowanie nowego społeczeństwa miało dokonać się przez nowe szkoły, tzw. szkoły życia — szkoły realnej pracy i doświadczenia życiowego. Janusz Korczak w *Szkole życia* oskarżał system szkolny. Podkreślał, że w życiu wszystko zależy od tego, gdzie się człowiek urodził, kto go wychował, z kim się przypadkowo spotkał. To powoduje, że ludzie tępi i niezdolni zajmują odpowiedzialne stanowiska, a zdolni tępieją przy mechanicznej, ogłupiającej pracy. Samolubni i przewrotni kierują losami innych ludzi, a dobrzy i życzliwi odsunięci są od wpływania na te losy<sup>42</sup>.

Zbieżność poglądów Floriana Znanieckiego i Janusza Korczaka dotyczyła również postrzegania roli nauczyciela. Florian Znaniecki poświęcił realizacji roli nauczyciela odrębny rozdział w pierwszym tomie *Socjologii wychowania*, nie włączając tej problematyki w całość analiz dotyczących szkoły. Stwierdził tam, że rola ta miała bardzo duże znaczenie we wszystkich typach społeczności, także tych znacznie wyprzedzających instytucję szkoły, przy czym zmieniały się w ciągu dziejów funkcje nauczycielskie, ewoluując od nauczyciela wtajemniczającego nowych członków w misteria grupy, w której to roli funkcje nauczycielskie łączyły się z kapłańskimi i znachorskimi, aż do postaci współczesnej, osadzonej w systemie zinstytucjonalizowanej szkoły<sup>43</sup>. Ten pierwszy wprowadzał wychowanka we własną sferę doświadczenia i działania, przygotowując go do tego, co sam robił, zaś dla nauczyciela w społeczeństwie nowoczesnym uczeń stał się „danym mu przedmiotem społecznym, w którym wyrobić należy pewne programowo ustalone cechy”, a „jego zadanie na tym tylko polega, aby urobić takiego człowieka, jakiego społeczeństwo mieć chce”<sup>44</sup>. W związku z tym „cele wychowania leżą poza zakresem jego kompetencji, są mu narzucone z zewnątrz; może on tylko doskonalić środki”<sup>45</sup>. Taka sytuacja stwarza duże ryzyko zaburzeń procesu wychowania, tym bardziej że, jak stwierdza Znaniecki, „styczność społeczna między nauczycielem i uczniem staje się coraz bardziej bezosobista, rzeczowo wyspecjalizowana i krótkotrwała”<sup>46</sup>, a nauczyciel jest „tylko jednym z wielu, którzy ucznia do przyszłej jego roli społecznej przygotowują”<sup>47</sup>. W kon-

<sup>42</sup> J. Korczak, *Szkola życia*, w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 8.

<sup>43</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 166–167.

<sup>44</sup> Tamże, s. 171.

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> Tamże, s. 172.

<sup>47</sup> Tamże, s. 174.

sekwencji działalność nauczyciela „ogranicza się do wykonania pewnego programu rzeczowego, zacieśnionego najczęściej do pewnej tylko dziedziny wiedzy teoretycznej lub stosowanej”<sup>48</sup>. Nie znaczy to, że zanika znaczenie roli nauczyciela we współczesnych społeczeństwach, natomiast inne są wyzwania wynikające z organizacji tych społeczeństw. Dotyczą one przede wszystkim współdziałania poszczególnych nauczycieli danego ucznia jak również koordynacji innych czynników jego środowiska wychowawczego, tak by wszystkie te wpływy „dopełniały się nawzajem i harmonizowały”<sup>49</sup>.

Na duże znaczenie roli nauczyciela wskazywał także Janusz Korczak i przestrzegał przed dopuszczaniem do tego zawodu osób niekompetentnych. Stwierdzał, że nauczycielami bywają też tacy, którzy powinni być raczej telegrafistami lub taksatorami w lombardzie. To powoduje, że są oni nieszczęśliwi, zgorzkniali, wręcz chorzy<sup>50</sup>. Negatywne konsekwencje takiej nieadekwatności osoby do roli ponosi również dziecko, zwłaszcza dziecko ubogie, któremu rodzice nie są w stanie pomóc poprzez interwencję czy znalezienie innej placówki.

Janusz Korczak podkreślał jednak, że w szkole są zatrudnieni również nauczyciele, którzy mają powołanie do swojej pracy, ciekawą osobowość, najzwyczajniej kochają dzieci. W jednym z artykułów pt. *Powołanie*, zaprezentował przykład młodej, pracowitej, stanowczej nauczycielki, której zajęcie to nie męczyło. Praca nauczyciela wymaga bowiem wielkiego wysiłku, ale daje też ogromne zadowolenie moralne. W swojej codziennej pracy nauczycielka przeplatała naukę opowiadaniem, rozmową i zabawą. Potrafiła wczuwać się w sytuacje dzieci, rozmawiać z nimi, wykonywać wspólnie z nimi szereg zadań. Jeśli tak pracuje nauczyciel, to według Korczaka ma on powołanie do wykonywania swego zawodu. Jego uczniowie są zadowoleni, a on sam nie staje się zgorzkniały<sup>51</sup>.

Janusz Korczak w swojej twórczości podjął też problem nauczyciela dobrze przygotowanego merytorycznie do wypełniania swojej roli, ale pozbawionego kompetencji ekspresyjnych, podporządkowanego bezrefleksyjnie formalnym programom organizacji edukacyjnej. Bohater jednego z artykułów zamieszczonych w „Czytelni dla Wszystkich”, nauczyciel o imieniu Janek, był surowy, gdyż takie odebrał wychowanie domowe

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> Tamże, s. 175.

<sup>50</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, s. 8.

<sup>51</sup> Tenże, *Powołanie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 33, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna. Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994, s. 282–285.

i szkolne. Trzymał się następującej zasady: „Spełniasz swoje obowiązki, uczysz się, jesteśmy dla ciebie dobrzy i łagodni, ale jeżeli ty nie wypełniasz swojej powinności, karać cię będziemy i zamkniemy przed tobą serca nasze”<sup>52</sup>. Ze zdolnymi i pilnymi żartował w czasie lekcji, niezdolnych i pracowitych zachęcał do pracy, a leniwych uczniów karał, stawiając im złe oceny. Często też tym ostatnim nie dawał promocji. Stawiał stopnie w atmosferze gniewu. Było tak do momentu, kiedy uświadomił sobie sytuację ze swojego dzieciństwa. Oto był bardzo surowo traktowany przez ojca. Z powodu złych ocen ojciec zabronił mu nawet przyjazdów do domu. Z tego powodu cierpiał i syn, i matka, która jednak nie sprzeciwiała się tym karom, obawiając się gniewu męża. Bohater artykułu pod wpływem tych wspomnień zmienia się, zaczyna łagodniej traktować swoich uczniów, dostrzegać ich indywidualne możliwości i obciążenia, staje się bardziej wrażliwy i empatyczny<sup>53</sup>. W ten sposób Korczak wskazywał na kulturowe obciążenia dorosłych, którzy często powielają wzory zachowań przeniesionych z domu rodzinnego. Jeśli są one nieodpowiednie, zachowują się niewłaściwie wobec innych osób, traktując je przedmiotowo, stawiając nadmierne wymagania. Podobnie jak Znanięcki, uważał, że obok wiedzy merytorycznej, przygotowania przedmiotowego, w pracy każdego nauczyciela ważna jest jego osobowość. W środowisku szkolnym im więcej zadowolonych i cieszących się życiem nauczycieli, tym lepsze relacje z uczniami. Chętniej się wówczas uczą, są bardziej gotowi do pracy, nie czują lęku przed swoim profesorem. Należy więc wymagania stawiać z wyczuciem, na miarę indywidualnych możliwości ucznia. Wówczas łatwiej jest pracować i bardziej są widoczne efekty dydaktyczne i wychowawcze.

Janusz Korczak dostrzegał wszystkie trudne problemy szkoły, która odzwierciedlała ówczesne nierówności społeczne. W konsekwencji lepsi nauczyciele trafiali do szkół dla dzieci bogatych, słabiej przygotowani do szkół, w których uczyły się dzieci biedniejsze. Obawiał się, że taka sytuacja generuje kulturowe dziedziczenie ubóstwa, dzieci z rodzin biednych w biednych szkołach pobierały naukę od gorszych nauczycieli, co dodatkowo zmniejszało ich szanse na dobre funkcjonowanie społeczne. Szkoły biedniejsze i los dzieci ubogich były dla Korczaka najważniejszymi sprawami<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> Tenże, *Gwiazdka nauczyciela*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 1, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 319.

<sup>53</sup> Tamże, s. 319–321.

<sup>54</sup> M. Chymuk, dz. cyt., s. 15.

Inną bolączką ówczesnej szkoły, aktualną do dnia dzisiejszego, była konieczność sprostania przez nauczycieli nierealnym i niezyciowym wymogom programów. Reagowali na takie sytuacje różnie. Korczak wyodrębnił wśród nich nauczycieli, którzy zahukani a pocziwi patrzyli pobłażliwie, jak pod ich okiem uczono się lekceważyć obowiązek, a także tyranów uczących nienawidzić naukę i sumienność w pracy oraz fanatyków i dziwaków tworzących sztuczny kult dla jakiegoś ułamka „wielkiej świątyni wiedzy”, spajających „młode umysły haszyszem własnego obłędu”<sup>55</sup>. Wśród nauczycieli Korczak dostrzegał również nielicznych, którzy rozumieją problemy szkoły i chcieliby dokonać w tym zakresie konstruktywnych zmian. Pisał, że w środowisku nauczycielskim są oni percypowani jako wykolejeńcy, „przemycający nikłe promyki życia, dopóki ich nie wysledzono i nie wyszczuto z murów szkolnych”<sup>56</sup>. Inne są odczucia uczniów. To właśnie do takich nauczycieli po latach kierują oni swa wdzięczność, chociaż ci w istniejących warunkach nie mogli dać uczniowi niczego więcej oprócz marzenia.

Janusza Korczaka interesowały również dzieci z niepełnosprawnością umysłową. Dla nich postulował założenie osobnej szkoły. Trudno byłoby określić, w jakim stopniu były to wpływy pedagogiki Marii Grzegorzewskiej, z którą współpracował, między innymi publikując na łamach „Szkoły Specjalnej”, a w jakim stopniu własne doświadczenia i obserwacje. Znaczenie tych drugich staje się bardziej wyraźne w kontekście wątków dziecka nieradzącego sobie z wymogami szkoły, które Korczak często w swojej twórczości podejmował. Były to dzieci niewykazujące przejawów upośledzenia umysłowego, tym bardziej więc Korczak musiał rozumieć, że we współczesnej mu szkole nie było miejsca dla dzieci z odchyleniami od normy intelektualnej.

Problemy te znalazły swoje przełożenie na język literacki. Bohater jednego z opowiadań Benjamin ma kłopoty w szkole, nauczycielka wyrzuca go z lekcji<sup>57</sup>. Stoi dwa dni za drabiną i obserwuje, jak inni się uczą, pracują, bawią i odpoczywają po pracy. W końcu pisze list, że chce się poprawić, że będzie posłuszny i nie będzie się obrażał. Dodaje, że gdy nie będzie grzeczny, to sam będzie chciał być ukarany. List pisze całą godzinę, ale nie zostaje wysłuchany, nikt nie podejmuje próby, aby mu pomóc. Chło-

<sup>55</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, s. 22.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> J. Korczak, *Ratujcie Beniamina*, w: Tenże, *Pisma Wybrane*, t. 2, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 57; K. Ablewicz, *Teksty Janusza Korczaka jako przesłanie i inspiracja na przykładzie doświadczenia cierpienia dziecka*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1995, t. 68, s. 71.

piec pozostaje wykluczony fizycznie i społecznie, w samotności przeżywa lęk przed odrzuceniem i zignorowanie prośby o szansę. Autor wyraźnie podkreśla, że takie wyłączenie i odcięcie od kolegów jest pozbawieniem ucznia praw dziecka-człowieka<sup>58</sup>.

Janusz Korczak podejmował także w utworach literackich sprawę nieefektywnych metod dydaktycznych. Bohater *Dziecka salonu* uczy się i wkrótce zapomina, co jest cechą tzw. uczenia się pamięciowego. Korczak postulował, aby dziecko nigdy nie uczyło się niczego w szkole na pamięć. Przytaczył słowa Brodzińskiego, że „kto się uczy na pamięć dlatego tylko, by to, co w niej dochował, przy egzaminie oddał, bierze martwy kapitał i martwy powraca, nic na nim nie zarobiwszy”<sup>59</sup>. Dziecko przekazywany w szkole materiał ma rozumieć i potrafić wykorzystać w codziennym życiu. Nauka w szkole powinna być radością, sprawiać mu przyjemność. Jeśli tak nie jest, obraz ucznia staje się bardzo smutny i zatrważający dla pedagoga.

Utwór *Feralny tydzień* to obraz smutku i bezradności miernie uzdolnionego dziecka w rosyjskiej szkole i w mieszczańskim domu<sup>60</sup>. Zawiera przesłanie, że dziecko należy nauczyć patrzeć, myśleć, kochać, potem dopiero uczyć je czytać, chcieć i móc działać<sup>61</sup>. Należy wychowywać ludzi, a nie uczonych<sup>62</sup>. W szkole obcowanie dzieci ze sobą wyrabia wiele właściwości charakteru. Sposób podawania wiedzy ma silny wpływ na rozwój umysłowy, ale i rozwój charakteru uczniów<sup>63</sup>. Szkoła ma kształcić nie tylko rozum, pamięć, wyobraźnię, ale duchową stronę człowieka. Spoczywa na niej obowiązek zapewnienia uczniowi możliwości zarobkowania w przyszłości. Korczak zwracał też uwagę na kształtowanie cech wynikających z potrzeb wygenerowanych różnicami płci. Uważał, że w szkołach przeznaczonych dla dziewcząt nacisk powinien być położony na kształtowanie szlachetnego charakteru. Uchroni to przed demoralizacją, rozwiązłym trybem życia, przygotuje do przyszłych ról matek i wychowawczyń, w związku z czym pedagogika winna znaleźć się w programie naucza-

<sup>58</sup> J. Korczak, *Ratujcie Beniamina...*, s. 57; K. Ablewicz, dz. cyt., s. 71.

<sup>59</sup> J. Korczak, *Umysł*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 12, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna...*, s. 19–21.

<sup>60</sup> Tenże, *Feralny tydzień*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)...*, s. 77–111.

<sup>61</sup> Tenże, *Wiedza dla wiedzy. Co nam wiedza dała? Nowe hasło: Życie, szkoła, rodzina. Oto wykład pedagogiki*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 173.

<sup>62</sup> Tenże, *Feralny tydzień*, s. 86–88, 94, 97, 110. Por. Tenże, *Wiedza dla wiedzy...*, s. 171–175.

<sup>63</sup> Tenże, *Wiedza dla wiedzy...*, s. 174.

nia dziewcząt<sup>64</sup>. I jakkolwiek obecnie takie poglądy mogą być postrzegane jako orientacja utrwalająca nierówności płci kulturowej, w czasach Korczaka stanowiły wyraz postępu przejawiającego się w dążeniach do rozszerzania zakresu edukacji kobiet.

Bardzo ważny dla Janusza Korczaka był stosunek emocjonalny dziecka do szkoły. Pisał, że jeśli rozmawia się szczerze z uczniem, zawsze słyszy się skargę na trudny przedmiot, na dokuczliwego kolegę, że nauczyciele za dużo zadają, a mało jest miejsca na rozrywkę. Nie znaczy to jednak, że dzieci wolałyby do szkoły nie chodzić. W *Prawidłach życia* dziecko na pytanie, czy chciałoby pozostać w domu, odpowiada, że woli szkołę. Cieszy się, że nauczyciel nie przyszedł, że wcześniej puszczono uczniów do domu, ale chce być uczniem. Szkoła porządkuje dzień. Dziecko się nie nudzi, ma możliwość spotkania z kolegami. W szkole można wybrać prawdziwego kolegę, każdy dzień jest niespodzianką. Bohater *Prawideł życia* zauważył, że na szkołę najwięcej skarżą się ci, którym w domu jest dobrze, którym dom daje dużo rozrywek, albo tacy, od których rodzice żądają, żeby się dobrze uczyli, chociaż nie są zdolni i nauka z trudem im przychodzi<sup>65</sup>.

Bohater *Feralnego tygodnia* oskarża cały świat o to, że musi rano wstać i czeka go nielubiana szkoła<sup>66</sup>. To typ chłopca, który nie chce zamuścić rodziców swoimi wynikami w nauce, a wyników dobrych nie jest w stanie osiągnąć. Wobec tego znajduje się w zaklętym kole przemilczeń i wyrzutów sumienia, co pogłębia tylko jego nieustanny stres<sup>67</sup>. Ostatecznie przyznaje się rodzicom, że nie zrobił w szkole zadania. Z tego powodu korepetytor ma zakłopotaną minę. Ale co winien korepetytor? — myśli chłopiec. Na jego tłumaczenie, że zadanie rozwiązało tylko trzech uczniów, matka wyrzuca mu, że niepotrzebnie zapatruje się na nieuków i leniuchów<sup>68</sup>. Zatem stosunek emocjonalny dziecka do szkoły jest zależny od jego radzenia sobie z wymogami, jakie ona stawia, jak również od wsparcia, jakiego dziecko może oczekiwać od dorosłych w związku z pełnieniem roli ucznia.

Reformatorski ruch pedagogiczny postulował zbliżenie szkoły do życia dziecka. Wyrażał się on w teorii i praktyce koncepcjami i instytu-

<sup>64</sup> Tamże, s. 175.

<sup>65</sup> J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*, Szkoła, Agencja Edytorska EZOP, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2012, s. 52–59.

<sup>66</sup> Tenże, *Feralny tydzień*, s. 78–79.

<sup>67</sup> Tamże, s. 85.

<sup>68</sup> Tamże, s. 92.

cyjami nowych szkół — szkół działania i aktywności dzieci i młodzieży (zgodnie z ideą Johna Deweya) oraz różnymi odmianami tzw. szkół pracy<sup>69</sup>. Korczak idee te prezentuje również w obrazach literackich. W *Dzieciach ulicy* hrabia Zarucki zakłada kolonię dziecięcą, obejmującą wielki gmach szkoły rzemieślniczej, muzeum etnograficzne, czytelnię i salę zabaw<sup>70</sup>.

Zbliżenie szkoły do życia wymagało łączenia przekazywanej wiedzy z nabywanymi umiejętnościami. Wychowawcy winni byli zdawać sobie sprawę, iż dziecko chętnie i szybko nauczy się tego, co jest mu potrzebne, co znajdzie zastosowanie w praktyce. Inaczej trzeba je sztucznie do nauki zachęcać, sztucznie naukę ułatwiać i sztucznie podtrzymywać w pamięci nagromadzone wiadomości<sup>71</sup>. Bohater *Szkoły życia*, parobek ogrodnicy zaprzyjaźniony z synem swego chlebowodawcy, dziwi się, że delikatny panicz chętnie w tajemnicy przed rodzicami pomaga mu w pieleniu, sprzątaniu, woli jego towarzystwo od uczonego nauczyciela. Śmiały i rozgarnięty w rozmowie z prostym kolegą, chłopiec ów jest zatrwożony przed nauczycielem<sup>72</sup>. Nie tylko nauka wydaje się bohaterowi utworu stratą czasu. Obserwuje dzieci bogatych rodziców w wolnym czasie trawiące długie godziny na bezmyślnych i nudnych zabawach i jest mu ich żal bardziej niż tych z fabryk i warsztatów. Trudno mu także zrozumieć to, iż w klasach szkolnych wszyscy uczniowie uczą się tego samego: „A przecież każdy z tych chłopców musi być trochę inny od reszty”<sup>73</sup>.

Nie da się odpowiedzieć jednoznacznie, jaka powinna być szkoła, ale można formułować pewne reguły dotyczące jej funkcjonowania. Idąc za myślą Korczaka, należy z całą pewnością stwierdzić, że nie może to być szkoła, w której dziecko uczy się geometrii w obawie przed dwójką od belfra, w atmosferze strachu. Dlaczego w młodszych klasach nie uczą znać się na zegarku — stawiał pytanie Korczak. Dlaczego tak mało jest w szkole zrozumienia dla indywidualnych predyspozycji i możliwości dziecka? I dawał przykłady: Dziecko płacze, bo dostało zły stopień za opowiadanie, a przed godziną na przerwie opowiadało z zapalem o wycieczce do zwierzyńca. Nauczyciel tego nie zauważa, koncentruje się na formalnych aspektach pełnionej roli, co powoduje, że szkoła staje się środowiskiem sztucznym, pełnym obaw, niechęci, niezyczliwości. A zmienić to trudno, bo jest dozorowana przez nieuczciwych i znudzonych urzędników, dzi-

<sup>69</sup> J. Korczak, *Dzieci ulicy*, J. Pajewski, Warszawa 1901.

<sup>70</sup> Tenże, *Dzieci ulicy*, w: Tenże, *Dzieci ulicy. Dziecko salonu. Dzieła*, t. 1, s. 211.

<sup>71</sup> Tenże, *Szkoła życia*, s. 15.

<sup>72</sup> Tamże, s. 17.

<sup>73</sup> Tamże, s. 18.

waków, nawet półwariatów<sup>74</sup>. Korczak zwracał także uwagę na bezsens odrabiania przez dzieci z roku na rok tych samych zadań, tematów. Pisał: „Ćwiczone umysł tym, co tępiło, uszlachetniano charakter tym, co go psuło [...] a rezultaty nie osiągają zamierzonego celu”<sup>75</sup>.

Janusz Korczak zdecydowanie przeciwstawiał się encyklopedyzmowi w nauce szkolnej. Szkoła miała być odzwierciedleniem życia. Uczeń nie powinien w związku z tym „wbijać w mózg” tysiącznych szczegółów z podręcznika, których sam jego autor nie pamięta. Zauważał, że „szkoła, która winna być przodownicą postępu”, bo wychowuje ludzi dla przyszłości, „wlokła się zawsze leniwie na szarym końcu”<sup>76</sup>. Postulował, aby podręcznik szkolny był poważny, systematyczny, obiektywny. Miał nie wprowadzać fermentu. W czasie nauki szkolnej powinny ukształtować się dążność do samodoskonalenia, szacunek dla badania, zdolność samodzielnego sądu. Bohater *Szkoły życia* nie wierzył w postępowość ludzi z dyplomami, w ich bezinteresowność i szczerłość. Bezwzględnie musiał siedzieć w każdym z nich — jak uważał — i ugodowiec, i karierowicz. Był to owoc kilkunastoletniej tresury szkolnej. Nie wierzył w postęp starego szkolnictwa, kierowanego przez ludzi mających władzę, ale nierozumiejących celów edukacji odpowiadającej na wymogi teraźniejszości i wyzwania przyszłości. Stwierdzał: „Niech sobie rządy prowadzą swoje bagniste dyplomatyczne szacherki, ale od szkoły im — precz!...”<sup>77</sup>.

Szkoła według Korczaka nie tylko nie uczyła tego, co niezbędne, ale jej ukończenie nie zapewniało dobrobytu. Pisał, że wielu nędzarzy legitymuje się tak zwanym wykształceniem, inni natomiast o podobnym wykształceniu „za podpisanie swego nazwiska na czterech papierach dziennie mają pałace i karety”, przy czym nie wiedzy i umiejętnościom stanowiska te zawdzięczają<sup>78</sup>. Taka sytuacja nierównych szans dodatkowo nadaje znaczenie pytaniu o sens szkoły.

Wychowanie szkolne jest w koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka nie mniej ważne niż kształcenie<sup>79</sup>. Obrazuje to, między innymi, historia jednego z bohaterów utworu *Szkoła życia*, trzynastoletniego Waclawa Kurka, który próbował ukraść paczkę tytoniu na targu, za co został aresztowany, a o fakcie tym poinformowano administrację szkoły. Korczak pyta

<sup>74</sup> Tamże, s. 19.

<sup>75</sup> Tamże, s. 20.

<sup>76</sup> Tamże, s. 22.

<sup>77</sup> Tamże, s. 23.

<sup>78</sup> Tamże, s. 24.

<sup>79</sup> J. Nowicki, *Szkoła. Refleksje o szkole w kontekście „Prawideł życia”*, w: *Inspiracje Korczakowskie...*, s. 85–106.



na kanwie tej historii, czy szkoła nie będzie szkołą rzezimieszków. I odpowiada, że takie zagrożenie istnieje, jeśli szkoła nie będzie instytucją wychowawczą, sprzyjającą prawidłowemu rozwojowi wychowanków<sup>80</sup>. Zadaniem wychowawcy jest tworzenie odpowiednich warunków do tego rozwoju<sup>81</sup>. Warunki te to, między innymi, odpowiednie środki dydaktyczne, stosowanie metody pogładowej oraz zwracanie uwagi na higienę szkolną.

Szkoła życia postulowana przez Korczaka jako przeciwstawienie szkoły tradycyjnej to instytucja przyszłości, a tym samym instytucja na miarę cywilizacji przyszłości z socjologicznych wizji Floriana Znanieckiego. Podobnie jak Korczak, uważał on, że o rozwoju nowoczesnych społeczeństw decyduje szkoła, jej założenia i sposoby realizacji tych założeń.

U Janusza Korczaka niedociągnięcia w organizacji szkoły ilustrują konkretne przykłady. W starych szkołach np. jeden uczeń czyta powiastkę, a czterdziestu myśli o niebieskich migdałach. W postulowanej zaś szkole życia jeden uczeń po drugim czyta to samo, a pozostali słuchają uważnie, bo będą głosować, wybierając tego, który najlepiej czyta i nadaje się na prelegenta do przytułku dla sierot. Niesprawnie wykonana czynność zniechęciłaby większość słuchaczy, należy więc wskazać najlepszego. Motywuje to wszystkich do pracy nad doskonaleniem się i nawet ten, co czytać nie umie, nabiera ochoty, widząc pożytek z umiejętnego czytania<sup>82</sup>. W szkole postulowanej przez pedagogikę Korczaka dziecko uczy się spostrzegać, obserwować, aby przejść do akcji. Nie będzie w przyszłości stać biernie np. podczas pożaru. Spojrzeć, ocenić i działać bez zwłoki — tego powinna nauczyć szkoła. Przy tym spojrzenie dziecka należy kierować zarówno na obszary odleglejsze, jak i te najbliższe, co oznacza zainteresowanie go kulturą własnego regionu. Taka wiedza powoduje, że uczeń będzie mówił z zapałem o przedmiocie, który dobrze zna, bo wiąże się z jego najbliższym otoczeniem<sup>83</sup>.

W tradycyjnej szkole żądają pracy nad książką, każą dziecku myśleć, zastanawiać się, a ono chce patrzeć i pytać. W nowej szkole życia tworzone są warunki dla wyzyskania właściwości usposobienia dziecka, a tym samym zaoszczędzenia mu goryczy okresu szkolnego. Trzeba zwrócić dziecko do życia, pozwolić mu pytać i powoli rozwijać jego umysł<sup>84</sup>.

<sup>80</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, s. 42.

<sup>81</sup> Tamże.

<sup>82</sup> Tamże, s. 53.

<sup>83</sup> Tamże, s. 59.

<sup>84</sup> J. Korczak, *Gmach wiedzy i troski okresu szkolnego. Powstanie i rozwój szkół. Dawne ideały i nowe prądy. Nie wszystko wiemy*, w: *Artykuły pedagogiczne, Dzieci i wychowanie*, [„Wę-

Nie należy dzieciom stawiać zbyt wysokich wymagań, pamiętając, że wszelkie dodatkowe lekcje wprawdzie rozwijają umysł, ale ich nadmiar je przeciąża. Nie można lekceważyć w szkole wychowania fizycznego. Dwie godziny w tygodniu poświęcone nauce gimnastyki bardziej wpłyną na zmniejszenie się liczby niedostatecznych stopni w dzienniku ucznia niż te same dwie godziny przeznaczone na korepetycje.

Korczakowska szkoła życia jest wolna od przestępstw i wykroczeń, ponieważ zaspokaja wszystkie potrzeby dzieci. Stwarza warunki sprzyjające ich prawidłowemu rozwojowi, nie nakłada żadnych przymusów, nauczyciel wysłuchuje uważnie ucznia. Jeśli trafiają się drobne nieporozumienia, jedyną karą jest żądanie, by winny przeprosił pokrzywdzonego<sup>85</sup>.

Cechą człowieka na miarę społeczno-cywilizacyjnych wymogów w koncepcjach humanistycznych początków XX wieku była innowacyjność i kreatywność. Zarówno Znaniecki, jak i Korczak byli przekonani, że szkoła nie może paraliżować twórczości, inicjatywy, samodzielności młodzieży. Wolna od tych niedoskonałości obciążających szkołę tradycyjną miała być postulowana szkoła życia, wychowująca ludzi zdrowych, zrównoważonych i dzielnych<sup>86</sup>.

Uczeń szkoły życia nie boi się pytać. Wychowawca „nie pragnie obmacywać i oblizywać swego dziecka ani prowadzić go na smyczy za sobą, wbrew jego woli”<sup>87</sup>. Interesuje się losem ucznia jako człowieka, bierze na siebie za niego odpowiedzialność<sup>88</sup>. Korczak, doceniając instytucjonalizację wychowania i kształcenia, był jednocześnie przekonany o znaczeniu rodziny w rozwoju dziecka i dlatego krytykował odbieranie go rodzicom w czwartym roku życia i oddawanie do ogródków freblowskich.

Współodpowiedzialność rodziny i szkoły za socjalizację dziecka decyduje o szczególnym znaczeniu ich współpracy w całym okresie edukacji szkolnej, od pierwszego jej dnia do ostatniego. Rok ucznia i jego najbliższych dzieli się na okresy pracy i odpoczynku, w tym najdłuższego, wakacyjnego. Po nim następuje nowy rok szkolny, epizod na pozór bardzo drobny, ale w rzeczywistości niezwykle ważny w życiu każdej rodziny. Korczak podkreślał, że wówczas myśl rodziców budzi się z uspienia, w tym okresie najmocniej czują oni wagę swych obowiązków i siłę

drowiec” 1900], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 167–168.

<sup>85</sup> Tenże, *Szkoła życia*, s. 127–128.

<sup>86</sup> Tamże, s. 133.

<sup>87</sup> Tamże, s. 139.

<sup>88</sup> Tamże.

swej odpowiedzialności<sup>89</sup>. Potem, gdy dzieci w mundurkach maszerują do szkół, gdy „rutynowany” nauczyciel lub nauczycielka zareklamowani przez „kaucjonowane” biuro obejmą swe obowiązki, myśl rodziców pogrąża się znów w drzemkę, przerywaną od czasu do czasu przez zły stopień dziecka w szkole lub podarty łokieć na rękawie nowego mundurka<sup>90</sup>. Korczak zauważał, że takie słabnięcie zainteresowania rodziców szkołą jest smutne. Aby to zmienić, zalecał rodzicom odpowiednią literaturę. Na ówczesnym rynku wydawniczym stosunkowo dostępne były podręczniki poświęcone okresowi przedszkolnemu, gdzie rodzice mogli znaleźć wiele uwag na temat zabaw, gier, rozrywek, harmonijnie rozwijających dziecko. Były tam tematy do opowiadań, rozmówek, pogadanek dla dzieci, znaczących dla ich rozwoju społecznego i emocjonalnego. Natomiast brakowało, zdaniem Korczaka, odpowiednich przewodników do rodzinnego wspierania dziecka w okresie szkolnym. Istniało jedno pomocnicze dzieło zatytułowane *Nauka w domu* Anieli Szygówny<sup>91</sup>. Rady i uwagi w nim zawarte miały znaczenie praktyczne. Wyjaśniony został tu stosunek rodziców do wychowawców, w pracy znalazły się opinie co do wieku rozpoczynania nauki, programy zajęć, omówiono nawet system oceniania dzieci podczas nauki w domu, natomiast brakowało informacji na temat gimnastyki i wychowania fizycznego<sup>92</sup>.

Janusz Korczak, pisząc o znaczeniu startu dzieci do szkoły, podkreślał różne aspekty tego startu. Pisał, że wygodnie jest uczniowi, któremu na początku roku rodzice kupują wszystkie potrzebne książki i zeszyty. Na pewno trudniej o to prosić, gdy brakuje środków finansowych. Problemy bytowe ujawniają się w całym okresie edukacji szkolnej dziecka. Nie każde przed pójściem do szkoły zjada śniadanie. Jednak warunki te, jakkolwiek ważne, nie determinują rozwoju dziecka. Korczak pisał, iż zdarza się, że jedno ma wszystko, a niechętnie się uczy, zaś inne dziecko chce się uczyć, ale przez rodziców jest zmuszane do pracy zarobkowej. Rodzice mogą być ubodzy, ale radośni, rozmawiający pogodnie o różnych sprawach. Mogą być też zamożni, lecz nerwowi, rozdrażnieni, gniewni i zakłopotani. Dziecko ma prawo wiedzieć o troskach rodziców, gdyż te troski je martwią. W rodzinach ubogich dzieci wiedzą, dlaczego raz jest

<sup>89</sup> J. Korczak, *Nowy rok szkolny. Kłopoty rodziców. Książki pomocnicze. Jeszcze przeciążenie. Korepetytorzy. Globusy. Kursy freblowskie. Artykuły pedagogiczne, Dzieci i wychowanie*, [„Wędrowiec” 1900], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 176.

<sup>90</sup> Tamże.

<sup>91</sup> A. Szygówna, *Nauka w domu: przewodnik dla wychowawców*, M. Arct, Warszawa 1895.

<sup>92</sup> J. Korczak, *Nowy rok szkolny...*, s. 177.

lepszy obiad, a innym razem skromniejszy. Dzieci wiedzą, ile kosztuje zelówka czy nowa czapka. Wiedzą, że lepiej, gdy ojciec nawet mniej zarabia, ale zarobek jest pewny. W takich rodzinach atmosfera może być bardzo dobra, jednak pod warunkiem, że nie pojawia się w nich problem alkoholowy. Korczak apeluje więc do rodziców, aby nie sięgali po alkohol, który niszczy zdrowie, odbiera pieniądze, zabija w człowieku wolę i honor. Straszny jest widok, gdy dziecko prowadzi pijanego ojca<sup>93</sup>. Alkohol nie rozwiąże żadnego problemu, lecz spowoduje, że dziecko w jeszcze mniejszym stopniu będzie mogło liczyć na pomoc domową, także w problemach szkolnych.

Pomoc domowa w nauce w większości była, zdaniem Korczaka, konieczna. Rodzice powinni byli pomagać i wyjaśniać trudniejsze zagadnienia. Aby to osiągać, należało pamiętać, by dostosowywać się w codziennej pomocy przy lekcjach do zdolności dziecka. Wyjątek stanowiły dzieci rozpieszczone, rozleniwione, ale i wówczas codzienna pomoc w domu przynosiła chociażby niewielki pożytek<sup>94</sup>. Korczak informował także rodziców o funkcjonujących w Warszawie kursach freblowskich i szkołach kroju. Uświadamiał im, że umieć zająć dzieci to wielka sztuka, która przynosi korzyść.

Korczak krytykował szkolną wiedzę dla wiedzy, przeciążenie dzieci pracą, zaniedbanie wychowania fizycznego. Krytykował także szkołę znajdującą się pod presją rუსyfikacyjnej polityki caratu<sup>95</sup>. Krytykę szkolnictwa początku XX wieku przedstawił w artykule *Szkoła współczesna*<sup>96</sup>. Przeciwwstawił się w nim twierdzeniu, że szkoła ma za zadanie kształcić, a rodzina wychowywać. Jednocześnie udowodnił, że nie każde wychowanie jest społecznie pożądane. Uważał, że współczesna mu szkoła owszem wychowuje, ale „klerykalnych centrowców i patriotów szowinistów”, przy czym często obciąża się wyłącznie rodzinę za taki efekt. Kwestionował wartość świadectwa dojrzałości uzyskanego w szkole realizującej proces kształcenia na podstawie przestarzałych programów nauczania<sup>97</sup>. Zatem podobnie jak Florian Znaniecki eksponował konieczność zmian w edukacji szkolnej, takich które przez rozwijanie kreatywności przygotowywałyby do wymogów cywilizacji przyszłości.

<sup>93</sup> Tenże, *Prawidła życia*, s. 71.

<sup>94</sup> Tenże, *Nowy rok szkolny*, s. 179.

<sup>95</sup> D. Rusakowska, *Janusz Korczak o szkole. Poglądy–Oceny–Doświadczenia*, Instytut Badań Pedagogicznych. Zakład Systemów Wychowawczych, Warszawa 1989, s. 64–83.

<sup>96</sup> A. Łata, *Wczesne utwory literackie Janusza Korczaka jako przejaw kształtowania się jego postawy patriotycznej*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979, s. 124.

<sup>97</sup> Tamże, s. 124.

Porównując teoretyczne koncepcje szkoły Floriana Znanieckiego z przełożonymi na język praktyki społecznej tezami pedagogiki Janusza Korczaka, łatwo dostrzec ich dużą zbieżność. Obydwaj opowiadają się za szkołą jako koniecznym dopełnieniem (ale nie zastąpieniem) socjalizacji rodzinnej. Obydwaj też podobnie postrzegają wizję szkoły adekwatnej do wymogów współczesnych im czasów jak i tych, które po nich nastąpią. Zarówno dla Znanieckiego, jak i dla Korczaka szkoła o tyle spełni swoje funkcje, o ile przygotuje człowieka wyposażonego w kompetencje zawodowe, ale i społeczne, niezbędne do radzenia sobie z dokonywaniem zmian w środowisku. Takich zmian, które eliminują bariery postępu cywilizacyjnego, a tym samym tworzą nowe, lepsze szanse rozwoju dla wszystkich jednostek i grup współtworzących społeczeństwo.

#### 5.4. Kolonie jako czasowe środowisko wychowawcze

Florian Znaniecki interesował się szkołą jako instytucją wychowawczą o długotrwałym oddziaływaniu umożliwiającym kształtowanie osobowości wychowanka, natomiast poza zasięgiem jego uwagi pozostawały formy krótkotrwałe i niesystematyczne, takie jak organizacja czasu wolnego od nauki szkolnej. Z kolei Janusz Korczak, biorąc pod uwagę trudną sytuację bytową proletariatu, w swojej publicystyce niejednokrotnie poruszał kwestię organizacji kolonii letnich<sup>98</sup>.

Kolonie letnie wysyłały na wieś dzieci najbiedniejsze, zaniedbane. Mieszkanie ich to była najczęściej pojedyncza izba, gdzie omawiało się wszystkie sprawy i wykonywało codzienne czynności. Pracę tych dzieci stanowiła bezładna krzątania w małym gospodarstwie albo ciężki fizyczny wysiłek, opłacany nieproporcjonalnie nisko, w warsztatach, sklepikach, piwiarniach, fabryczkach. Ich wykształcenie — to w najlepszym razie szkoła miejska, duszna, nudna, surowa. Ich zabawa ograniczała się do psot na ulicy i podwórzu, imprez z pijatyką rodziców i krewnych. Ich sen nie przynosił należytego odpoczynku, był niespokojny, przerywany, w cuchnącej izbie, w robaczywych łóżkach, gdzie sypiało dzieci po dwoje, po troje<sup>99</sup>.

Nierzadko dzieci te były w swych rodzinach zbędnym balastem, jak Moszek Tyrman, uczestnik kolonii żydowskiej należący do kategorii

<sup>98</sup> J. Korczak, *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*, w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 29; O. Medvedeva-Nathoo, dz. cyt., s. 48–49.

<sup>99</sup> Tenże, *Dzieci troski*, [przedr. z „Społeczeństwo” 1909, nr 16, s. 186–189; nr 17, s. 198–201; nr 18, s. 210–216], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne...*, s. 381.

dzieci najbiedniejszych i najbardziej zaniedbanych. Kiedy wrócił, nikt nie oczekiwał go na dworcu i z trudnością udało mu się odszukać mieszkanie rodziców. Pomimo konieczności powrotu tych dzieci do ich wcześniejszego życia Korczak uważał, że nawet czterotygodniowy pobyt na wsi może zapoczątkować ich odrodzenie<sup>100</sup>.

Kolonie, forma nowatorska w czasach Korczaka, po II wojnie św. stały się masowym sposobem wypoczynku dzieci w okresie wakacyjnym. Biorąc pod uwagę funkcje przypisywane im przez Korczaka, można je zdefiniować jako okresową strukturę środowiska społecznego, zorganizowaną przez dorosłych dla dzieci, ukierunkowaną na internalizację przez nie wartości i celów wychowawczych, wypełniającą również funkcje opiekuńcze. Są strukturą formalną, ale funkcjonują także poprzez tworzące się w niej struktury nieformalne: dziecięce grupy rówieśnicze. W zależności od przyjmowanej koncepcji wychowawczej udział dzieci także w strukturze formalnej kolonii może być znaczący, przy czym w pedagogice Korczaka przybiera on rozmiary pełnego partnerstwa.

Korczak bardzo cenił tę formę wychowania dzieci, był sam organizatorem i kierownikiem kolonii, a wnioski pedagogiczne wynikające z tej działalności prezentował zarówno w esejach pedagogicznych, jak i w opowiadaniach. Najpełniejszy obraz analizy pedagogicznej kolonii przedstawił w dwu książkach beletrystycznych, ale o charakterze monografii pedagogicznych. Pierwsza to *Moški, Joški i Srule*<sup>101</sup>, a druga — *Józki, Jaški i Franki*<sup>102</sup>. Zawierają one materiał obserwacyjny i faktograficzny z kolonii prowadzonych w Michałowce i Wilhelmówce.

Akcja opowieści pt. *Józki, Jaški i Franki* toczy się w Wilhelmówce, gdzie na kolonie przyjeżdża 150 chłopców, dla których przeznaczono dwie osady mieszczące się w Miłosnej i Łysej Górze<sup>103</sup>. Równolegle prowadzona jest w pobliżu (w Zofiówce) kolonia dla dziewcząt.

Na kolonie przyjeżdżają dzieci o różnych cechach charakteru i życiowych doświadczeniach. Jeszcze w czasie podróży dają się te różnice zaobserwować. Silniejsi usiłują zdobyć przewagę, demonstrując swą siłę np. słowami: „Nie pchaj się, bo ci po łbie nakładę”<sup>104</sup>. Słabsi są zalęknieni, np. chłopiec nazwany „Małym Sulejewskim” popłakuje, gdyż siostra, która obiecała, że odprowadzi go na dworzec, nie zrobiła tego i teraz czu-

<sup>100</sup> Tamże, s. 382–383.

<sup>101</sup> J. Korczak, *Moški, Joški i Srule*, J. Mortkowicz, Warszawa 1910.

<sup>102</sup> Tenże, *Józki, Jaški i Franki*, J. Mortkowicz, Warszawa 1911.

<sup>103</sup> Tamże, s. 86, 57, 106–120.

<sup>104</sup> Tamże, s. 7.

je się samotny i opuszczony<sup>105</sup>. Z czasem uruchamiają się mechanizmy adaptacyjne i dzieci coraz lepiej radzą sobie w nowych dla nich warunkach, w coraz większym stopniu są również gotowe dostosować się do reguł formalnych obowiązujących w tej strukturze.

Kolonie miały z założenia być instytucjonalnym środowiskiem wychowawczym, ważne było więc ustalenie i przestrzeganie reguł formalnych dotyczących wzajemnego współżycia. Dzieci już podczas podróży poznają zasady, których będą zobowiązane przestrzegać: nie wolno hałasować, należy ustępować sobie wzajemnie miejsca, nie wolno nikogo przezywać, a zwłaszcza dokuczać dziewczynkom<sup>106</sup>. Korczak przekazuje w ten sposób ważną regułę dotyczącą wychowawczych wpływów środowiska. Aby te wpływy były skuteczne, tworzące je interakcje muszą być wyraźnie określone i uzasadnione w sposób przekonujący dla wychowanków. Wówczas powstaje środowisko rówieśnicze, które może efektywnie wspomagać wychowawcze oddziaływania dorosłych.

Kolonie to środowisko czasowe, dzieci przychodzą tu z balastem problemów swoich środowisk naturalnych i ze świadomością, że do tych problemów muszą wrócić. Są tylko pozornie weseli i uśmiechnięci, czasową beztroskę ciągle zakłóca przypomnianie sobie trudnych spraw, od których nie są w stanie się uwolnić. Na przykład jeden z chłopców płacze, gdy przypomina sobie, że ojcu grozi zesłanie na Syberię. Z kolei Stefek Trelewicz myśli o pozostawionym w domu, w Warszawie, młodszym braciszku. Stefek obawia się o bezpieczeństwo czteroletniego Wacka<sup>107</sup>. Martwi się, że Wacek pozostawiony bez opieki będzie przechodził samodzielnie przez ruchliwą ulicę, na której niedawno tramwaj przejechał małą dziewczynką. Wie, że teraz już nikt nie pilnuje małego, kiedy oboje rodzice zajęci są pracą<sup>108</sup>. Jest też chłopiec o nazwisku Władek Szawłowski, który bardzo martwi się o swoją matkę. Przeżywa, że schorowana kobieta będzie musiała teraz, kiedy on jest na koloniach, sama ojcu obiad zanieść, gdyż nie ma jej kto wyręczyć<sup>109</sup>. Inny chłopiec, o imieniu Wacek, obawia się o zdrowie swojej matki, którą ojciec pijak często bije. Przypomina sobie, że w ubiegłym roku, kiedy wrócił po dłuższej nieobecności, mama leżała chora, „tak ją ojciec pobił”<sup>110</sup>. Chłopiec będąc w domu zawsze wspiera matkę, „mamie wodę przyniesie,

<sup>105</sup> Tamże, s. 9.

<sup>106</sup> Tamże, s. 11–13.

<sup>107</sup> Tamże, s. 22.

<sup>108</sup> Tamże.

<sup>109</sup> Tamże, s. 23.

<sup>110</sup> Tamże, s. 24.

izbę zamiecie, po ojca pójdzie, to ojciec się zawstydzi i nie przepije pieniędzy”<sup>111</sup>.

Te dzieci, z konieczności przejmujące role dorosłych w swoich naturalnych środowiskach, na koloniach także nie mogą w pełni poczuć się dziećmi. Mogą jednak wzmocnić się zarówno fizycznie jak i psychicznie, a także częściowo przynajmniej skompensować wychowawcze braki środowiska rodzinnego, a tym samym zmniejszyć ryzyko przejmowania dziedzictwa marginalizacji. Mówiąc inaczej, kolonie stwarzają szanse pozytywnej zmiany, wprawdzie czasowej, ale mogą też być pewnym kapitałem, który zaprocentuje w przyszłości.

Dzieci przyjeżdżające na kolonie aniołami nie są, ich osobowość kształtowała się w warunkach trudnych, nierzadko musiały radzić sobie w sposób niezgodny z regułami społecznymi. Wacek np. postrzegany był jako „niedobry chłopiec”, źle się uczył, bił się z kolegami, ale na kolonii jego zachowanie uległo poprawie<sup>112</sup>. Tutaj zrozumiał, jaka jest wartość współdziałania, że więcej w ten sposób można zyskać niż przez awantury i bójki, bo jak pisze Korczak, dzieci uczą się tutaj, że „zgodą dobrze sprawy wzrastają, od niezgody giną największe”<sup>113</sup>.

Kreśląc literackie obrazy kolonii, Korczak przekonuje, że najbardziej potrzebują ich dzieci tzw. najgorsze, najbiedniejsze, ale i najbardziej zaniedbane, najtrudniejsze, że „ich kolonia właśnie poprawić powinna i może”<sup>114</sup>. Taki „najgorszy” zawsze miał najbrudniejsze uszy, najdłuższe paznokcie na dworcze przed wyjazdem, potem najrzadziej list z domu dostawał, „najchciwszym wzrokiem obejmował otrzymaną porcję mięsa przy obiedzie”<sup>115</sup>. „Taki” znajduje odzwierciedlenie w postaci Czesia Gryczyńskiego, chłopca, który w domu był pozostawiony sobie samemu, nikt się nim nie interesował. Wychowywany tylko przez matkę, w biedzie, szybko przystał do chłopców, którzy grali w karty, palili papierosy<sup>116</sup>. Zaprzyjaźnił się z Julkiem, także takim „najgorszym”.

„Tacy” chłopcy najbardziej potrzebują pozytywnych wzorców, choćby nawet krótko oddziałujących. Na koloniach mogą nauczyć się wzajemnego szacunku, wyrażającego się w prostych zasadach, jak choćby ta, by nie zaglądać do cudzej korespondencji. Tu także jest czas i miejsce na konstruktywną krytykę używania nieodpowiedniego, wulgarnego słów-

<sup>111</sup> Tamże.

<sup>112</sup> Tamże, s. 24.

<sup>113</sup> Tamże, s. 30.

<sup>114</sup> Tamże, s. 50.

<sup>115</sup> Tamże, s. 51.

<sup>116</sup> Tamże, s. 51–52.



niektwa<sup>117</sup>. Tu mogą zapomnieć o krzywdach i dawnych urazach, nauczyć się, jak „z wrogów uczynić przyjaciół”<sup>118</sup>.

Każdy człowiek inaczej pracuje i odpoczywa też inaczej. Jednak nikt nie lubi, kiedy mu się w pracy lub zabawie przeszkadza. Dotyczy to również dzieci, które chcą, by w zbiorowych zabawach czuwał nad nimi ktoś dorosły, rozumny, sprawiedliwy, lubiany, kto będzie mówić o zasadach zabawy, kto umie łagodzić spory i uważa, żeby nie było bójki<sup>119</sup>. Nie zawsze wychowawca spełnia te oczekiwania wychowanków, nie zawsze też udaje się mu osiągać sukces wychowawczy. Ważne jest jednak, żeby umiał dokonać krytycznej analizy sytuacji i własnego postępowania, aby zdawał sobie sprawę z własnych porażek<sup>120</sup>.

Korczak podaje przykłady takich porażek. Błędem wychowawcy na kolonii było odrzucenie pomocy dyżurnego. Byłby on nieocenionym pomocnikiem podczas pierwszych dni pobytu na kolonii. Analiza tego i innych popełnionych błędów byłaby pouczająca. Robiąc notatki z pobytu na kolonii, wychowawca pomijał niepowodzenia, a właśnie na nie powinien przede wszystkim zwracać uwagę<sup>121</sup>.

Janusz Korczak pisał, że kolonie letnie stanowią trudny, jednak wdzięczny do prowadzenia obszar pracy wychowawczej. Warunki dozoru dzieci na dużym terenie są niełatwe<sup>122</sup>. A mimo to warto kolonie organizować, przynoszą olbrzymie korzyści zarówno wychowankom, jak i wychowawcom. Także i Korczak koloniom letnim zawdzięczał wiele, miał możliwość spotkania się z grupą dzieci i w samodzielnej pracy poznał abecadło praktyki wychowawczej. Doszedł do wniosku, że dzieciom na wsi należało pozostawić zupełną swobodę. Obowiązkiem wychowawcy w stosunku do wszystkich było jednakowe traktowanie i życzliwość. Obserwował, że życzliwość ze strony wychowawcy wywoływała skrucę w dzieciach.

Prawo do zaspokojenia własnych potrzeb mają wychowankowie, ale i wychowawcy. Korczak wręcz nakazywał tym ostatnim, aby dbali także o własną wygodę. Pisał: „W przeciwnym razie diabli cię wezmą ku radości zawistnych, bez pożytku dla dzieci, którym chcesz służyć”<sup>123</sup>.

<sup>117</sup> Tamże, s. 52.

<sup>118</sup> Tamże.

<sup>119</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, s. 60–63.

<sup>120</sup> Tenże, *Jak kochać dziecko*, s. 263.

<sup>121</sup> Tamże, s. 264.

<sup>122</sup> Tamże, s. 257.

<sup>123</sup> Tamże.

Dzieci trzeba poznać, ich imiona i nazwiska. Są dzieci, które poznaje się spontanicznie, jak i te, których się trzeba uczyć. Nie wolno pozostawić tej sprawy czasowi, bo wychowawca popełni szereg błędów i może się skompromitować<sup>124</sup>. Najszybciej poznaje się dzieci ułomne, charakterystyczne. Poznawanie jest ważne nie tylko dla wychowawcy, także dla wychowanków. Dla dziecka, które przedstawia jakąś wartość dodatnią, ważne jest, by o nim wiedziano. Dziecku milej zwrócić się do wychowawcy, który je zna. Kiedy zna dziecko, chętniej też je wysłucha. To, o co przeważnie musi zabiegać, otrzymuje łatwo. Poznania i zainteresowania pragną wszystkie dzieci, także te pozostające w cieniu, w poczuciu dziejącej się im krzywdy odsuwające się. W takiej sytuacji wychowawca, chcąc je poznać, musi je sam odszukać<sup>125</sup>.

Najłatwiej wychowawca pozna dzieci gwałtowne, dokuczliwe, zaniebane, ale i ponad przeciętną normę dobrze wychowane. Dzieci zamożniejsze i fałszywe w swoim zachowaniu zwracają uwagę dobrymi manierami. Natomiast wyrachowane i ruchliwe będą wychowawcy schlebiać, narzucać się z wszelką pomocą, radą i informacją. Dzieci zamożniejsze natarczywie żądają od wychowawcy, aby zwrócił na nie uwagę, są do tego przyzwyczajone, bo były zawsze na pierwszym planie. Stąd postulat Janusza Korczaka, aby wychowawca w swoim postępowaniu wykazał takt wobec wychowanków<sup>126</sup>. Ważne jest także, by miał świadomość różnorodności i bogactwa cech osobowościowych i wzorów kulturowych reprezentowanych przez poszczególnych wychowanków, żeby umiał oddziałując na nich odwoływać się zarówno do tego, co jest dla nich wspólne, jak i do tego, co wyznacza ich niepowtarzalność i wymaga indywidualizacji w strategiach działań pedagogicznych.

Ulubionymi zajęciami dzieci, których rozwój przebiega prawidłowo, są na koloniach zawsze gra w piłkę, wyścigi, kąpiel, wspinięcie się na drzewa. Jednak również zbieranie poziomek czy grzybów w lesie tak może pochłonąć dzieci, że nie mają, jak pisze pedagog, ochoty na bójki<sup>127</sup>.

Doświadczenia z kolonii zostały przez Korczaka barwnie opisane we wspomnianych książkach, powstałych po jego pobycie w charakterze wychowawcy na koloniach letnich w Michałowce i Wilhelmówce. Stanowią one też próbę odtworzenia rzeczywistego klimatu kolonii: świata dziecięcych zabaw, radości, ale także kłopotów, trosk i tęsknoty. Dzieciom towarzyszyło podniecenie z powodu wyjazdu na kolonię, oderwania od nor-

<sup>124</sup> Tamże, s. 258.

<sup>125</sup> Tamże, s. 259.

<sup>126</sup> Tamże, s. 260.

<sup>127</sup> Tamże, s. 283–284.

malnego życia, biedy i kłopotów domowych. Pozostawiły za sobą przykre doświadczenia będące wynikiem niewłaściwych stosunków domowych, nędzy domu rodzinnego, czasem podziału narodowościowego wewnątrz społeczeństwa. Kolonie letnie stały się krainą, gdzie nie ma głodu, nie trzeba się obawiać zimna i poniewierki. W książkach zawarte jest abecadło praktyki wychowawczej, pogłębianej na koloniach. Zwraca uwagę świetna znajomość psychiki dziecięcej, a także pełen szacunku i zaufania stosunek pisarza do dziecka.

Proces dojrzewania to określanie samego siebie względem społeczeństwa, jego wymagań i oczekiwań. Trudno im sprostać, nie tracąc po drodze własnej indywidualności. Dojrzewanie wiąże się z próbą zachowania czegoś wyjątkowego, przedłużenia chwil radości i zabawy. To symboliczna ucieczka przed złym światem dużego miasta. Może być to właśnie ucieczka na kolonie zorganizowane na wsi. Według Korczaka jest to środowisko najbardziej przychylnie dziecku. Może ono rozwinąć tam swoje zdolności, nauczyć się życia w grupie oraz przyśpieszyć własny rozwój intelektualny. Ma prawo się bawić, kolonie to czas wypoczynku i zabawy. Miejsce tu też jednak na naukę, bo dzieci uczą się podczas turnusu wielu nowych rzeczy. Uczą się współżycia w grupie. Sprzyja temu organizacja życia kolonii. Warto wspomnieć o sądzie koleżeńskim, który rozpatruje skargi wnoszone przeciwko niezdyscyplinowanym chłopcom. Sprawy kończą się najczęściej przebaczeniem. Sam fakt analizowania i oceny zachowania przez innych oraz podejmowania przez nich decyzji o losie dziecka jest dla niego pewnego rodzaju karą. Podobną funkcję spełniają oceny ze sprawowania. Wprawdzie tutaj dziecko musi samo siebie ocenić, ale konieczna jest akceptacja grupy i wychowawcy.

*Józki, Jaśki i Franki* to historia trzech chłopców, którzy nie chcieli się dostosować do wymagań grupy. Z czasem okazało się jednak, że funkcjonowanie w grupie stało się skutecznym lekiem na miejską deprawację. Dokonywała się ona szybko w trudnej sytuacji rodzinnej każdego z tych chłopców. Ojciec Kazia pracował w fabryce. Kiedy zachorował, został zwolniony. Na jego utrzymaniu było sześcioro dzieci. Był dobrym człowiekiem, ale zdarzało mu się czasami uderzyć dziecko, czego żałował. Sądził nawet, że to grzech. Ojciec Józka leżał w szpitalu, źle układały się relacje pomiędzy nim i matką chłopca. Był przez swoje rodzeństwo wyciągany na piwo i buntowany przeciw żonie. Żeby zdobyć pieniądze na alkohol, wynosił z domu rzeczy i sprzedawał. Trzeci chłopiec o imieniu Czesio nie miał ojca, gdyż odszedł on od matki. Ta ciężko pracowała za marne grosze. W domu spożywało się często tylko suchy chleb popijany

herbatą. Czesio sporo czasu spędzał poza domem, przebywał w towarzystwie chłopców, którzy grali w karty i palili papierosy<sup>128</sup>.

Na kolonii ci trzej chłopcy dokuczali innym. Chłopcu o imieniu Jasiek zjedli poziomki, a jego czapkę zabrali i wrzucili w krzaki<sup>129</sup>. Zagrozili mu też pobiciem, gdyby chciał się poskarżyć. Takie zachowanie budziło sprzeciw innych chłopców, którzy nazywali ich złodziejami i nie chcieli się z nimi bawić, skarżąc się na nich w listach do rodziców. Nie podobało się też pozostałym kolonistom, że ta trójka używała brzydkich słów, zakłócała spokój kolonii<sup>130</sup>. Jednym z rozwiązań mogłoby być odesłanie ich do domu. Jednak ci najgorsi byli najbiedniejsi, najbardziej zaniedbani, a zgodnie z Korczakowskimi założeniami wychowania kolonia miała ich poprawić. Żaden z tych chłopców nie chodził do szkoły, w Warszawie robili to, co chcieli, pozostawieni sami sobie<sup>131</sup>. Należało więc dać im szansę i sąd koleżeński ostatecznie chłopców uniewinnił. Z wrogów uczynić przyjaciół to piękne zadanie, jakie było do wykonania przed kolonistami — pisał Korczak. Zbawienny wpływ na porozumienie się między kolonistami miała wspólna zabawa. Kazio nauczył się grać w fortecę i młynek. Wspólna zabawa sprawiła, że zaprzyjaźnił się z jednym z kolonistów. Na postępowanie Józia pozytywny wpływ wywarł list z domu, że stan zdrowia ojca poprawił się i niedługo powróci do pracy. Dłuższego czasu na poprawę swego zachowania potrzebował Czesio. Tego najgorszego najpierw polubił dozorca, potem grupa, wreszcie cała kolonia<sup>132</sup>. Czesia urzekła „modlitwa lasu”, chłopiec spał przy otwartym oknie, wsłuchiwał się w śpiew lasu, zauważył, że „wieś ma serce”, pokochał życie na łonie natury. Stał się miłym towarzyszem zabaw<sup>133</sup>. Decydujący wpływ na poprawę zachowania chłopców miała decyzja sądu koleżeńskiego. Sąd wnikał szczegółowo w zaistniałe sytuacje, co pozwoliło trafniej je ocenić, a tym samym pomóc dzieciom, które najbardziej tej pomocy potrzebowały.

Kolonia, zorganizowana najlepiej na wsi, miała według Korczaka być swego rodzaju obserwatorium, a w razie potrzeby sanatorium duchowym<sup>134</sup>. Mówiąc językiem współczesnej pedagogiki, stwarzała optymalne warunki do pełnej obserwacji dziecka, ukierunkowanej na diagnozę charakteru i uwarunkowań jego problemów, oraz do zorganizowania opty-

<sup>128</sup> J. Korczak, *Józki, Jaśki i Franki*, s. 51.

<sup>129</sup> Tamże, s. 50.

<sup>130</sup> Tamże, s. 51.

<sup>131</sup> Tamże, s. 52.

<sup>132</sup> Tamże, s. 53.

<sup>133</sup> Tamże, s. 53–56.

<sup>134</sup> J. Korczak, *Szkoła życia*, s. 42.

malnego dla niego wsparcia. Wychowawcy na koloniach byli przy wychowankach nieomal przez cały czas, dostrzec mogli to wszystko, co w szkole było trudno uchwytnie, mieli też czas na pogłębioną analizę dostrzeżonych problemów. Korczak przytacza m.in. historię Wacława Kurka, chłopaka, który kradnąc paczkę tytoniu, zwrócił na siebie baczną uwagę. Pobyt na kolonii pozwolił zaobserwować u niego znamiona rozwijającej się hysterii, a także podłoże tych zaburzeń. Jego ojciec był nałogowym pijakiem, matka zaś chora na nerwicę<sup>135</sup>. Pomocy wymagał zatem nie tylko podopieczny, ale całe jego środowisko rodzinne. W takich przypadkach niezbędne były badania lekarskie, ale także zgromadzenie informacji o przeszłości dziecka, o jego rodzicach, środowisku, w którym przebywało przez pierwsze lata<sup>136</sup>.

Kolonia Korczakowska miała uczyć pracy. Na kolonii uczył się wychowanek myć, ubierać, słać łóżko, czyścić ubranie i obuwie, poznawał plan szkoły życia, uczył się czytać<sup>137</sup>. Kolonia była prowadzona na wzór szkoły życia. Uczeń zobowiązywał się dobrowolnie do czynności coraz bardziej złożonych i odpowiedzialnych. Uczył się w działaniu, a nie z książek.

Na kolonii każdy nowy kandydat otrzymywał instruktora, tutora, opiekuna, który czuwał nad zachowaniem się i nauką swojego podopiecznego<sup>138</sup>. Nauka ta obejmowała nie tylko określone umiejętności przydatne w życiu. Na koloniach dziecko miało poznawać także normy i wzory życiowe. Tu uczyło się np. prawdy, że za drobne niedopatrzienia płaci się latami.

Tutor przydzielony wychowankowi spełniał szczególnie ważną rolę w pierwszym okresie jego pobytu na koloniach. Wychowanek, wrastając w środowisko, z każdym dniem potrzebował mniej dozoru, stopniowo wyzwalał się spod opieki swego kierownika. W coraz większym stopniu sam zaczynał decydować o swojej aktywności. Miał do wyboru albo związać się z czynnością niższego rzędu, albo jak najszybciej zdobyć wiadomości potrzebne do spełniania wyższych czynności. Nie było tu przymusu, a pewnym ukierunkowaniem były wykłady ogólnokształcące, które cieszyły się powodzeniem, dostarczając wiedzy, ale i dając wypoczynek po pracy<sup>139</sup>.

Wyjazd na kolonie, pomimo swych walorów, oznaczał również rozłąkę z najbliższymi, nierzadko pierwszą w życiu. W *Spowiedzi motyla* Kor-

<sup>135</sup> Tamże, s. 44.

<sup>136</sup> Tamże, s. 46.

<sup>137</sup> Tamże, s. 124.

<sup>138</sup> Tamże.

<sup>139</sup> Tamże, s. 127.

czak pokazał, że wyjazd wakacyjny może stać się przyczyną smutku<sup>140</sup>. Dzieci cierpią z powodu oderwania od domu, co powoduje tęsknotę, której zabawy, nawet najbardziej wymyślne, nie są w stanie ukoić. Stąd na koloniach ważne było stwarzanie takiej atmosfery, by dzieci mogły o smutkach zapominać, zarówno tych wynikających z tęsknoty za najbliższymi, jak i wywołanych lękiem o bezpieczeństwo, np. młodszego rodzeństwa czy matki doznającej przemocy domowej.

Janusz Korczak zauważył też, że młodzi nie mówią chętnie o swoich zabawach i krępują się, jeżeli dorosły się im przysłuchuje. Boją się być wyśmiani, bo nie umieją bronić swych młodzieńczych marzeń. Do dobrej zabawy potrzebna jest swoboda i kolonie miały tę swobodę wychowankom zapewniać<sup>141</sup>.

Korczakowski obraz zorganizowanych zajęć wakacyjnych odbiegał od współczesnych wyobrażeń i praktyk. Korczak kładł nacisk na łączenie rekreacji z uczeniem się oraz doskonaleniem własnej osobowości. Wakacje w jego koncepcji stanowiły jeden z etapów w życiu młodego człowieka, który należało wykorzystać edukacyjnie, właśnie w ramach odpowiednio zorganizowanych kolonii. Uważał, że wakacje nie muszą być pogonią za nowością i przygodami<sup>142</sup>. Wychowawca nie może zapominać, do jakich ról życiowych i do jakich realiów społecznych musi swoich wychowanków przygotować. Koncepcja środowiska kolonii Korczaka, podobnie jak cała jego pedagogika, ukierunkowana była więc na wizję przyszłości, ale jednocześnie mocno osadzona w realiach teraźniejszości.

### 5.5. Ulica jako środowisko socjalizacji dziecka

Rodzina funkcjonuje w określonym środowisku lokalnym, stanowiącym bazę kształtowania się więzi sąsiedzkich osób dorosłych oraz więzi rówieśniczych dzieci i młodzieży. Te drugie są niezbędnym czynnikiem rozwoju jednostkowego i grupowego, nabierają znaczenia już w okresie przedszkolnym, by w czasie nauki szkolnej w coraz większym stopniu przejmować funkcje więzi rodzinnych. Nie znaczy to jednak, że mogą je całkowicie wypierać bądź są w stanie w pełni kompensować brak opieki rodzinnej. Ważne jest również, by więzi rówieśnicze rozwijały się adekwatnie do potrzeb wynikających z wieku życia, to znaczy, by dziecko zbyt wcześnie nie stawało się zupełnie zdane na środowisko rówieśników.

<sup>140</sup> J. Korczak, *Spowiedź motyla*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)...*, s. 113–181. Zob. J. Szcześniak, *Wakacje według doktora Korczaka*, „Guliwer” 2003, nr 2, s. 12.

<sup>141</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, s. 67.

<sup>142</sup> J. Szcześniak, dz. cyt., s. 15–16.

Środowisko to, różnie nazywane w omawianym okresie, najczęściej podwórkiem lub ulicą, a w odniesieniu do dzieci wiejskich pastwiskiem<sup>143</sup>, wiązało się także z pewnymi zagrożeniami. Było dziecku potrzebne, ale nie mogło ono być na to środowisko skazane z powodu braku wsparcia rodzinnego, przez co stawało się bezbronną ofiarą ewentualnej przemocy rówieśniczej bądź innych wpływów patologizujących. Przed takimi właśnie wpływami przestrzegał Korczak w swoich utworach kierowanych do dorosłych, ale opowiadających o życiu dzieci i tworzonych przez nie społecznościach. Jednocześnie uświadamiał dorosłym, jak wielki potencjał tkwi w dzieciach zdolnych do radzenia sobie w sytuacjach trudnych, udzielania wsparcia zarówno sobie nawzajem, jak i swoim rodzinom, gotowych do wyrzeczeń i poświęceń w imię solidarności grupowej, koleżeństwa, przyjaźni, honoru, zachowywania godności w najbardziej nawet niesprzyjających warunkach.

Do ulicznego środowiska Korczak nawiązywał często, a jego pierwsza powieść *Dzieci ulicy* to wieloaspektowa analiza takiego środowiska o charakterze interdyscyplinarnym: socjologicznym, pedagogicznym i psychologicznym. Analiza socjologiczna środowiska ulicy to przede wszystkim studium kształtowania się więzi i ich znaczenia w rozwoju społecznym dziecka odrzuconego przez dorosłych. Jego fenomenem z socjologicznego punktu widzenia jest fakt, iż tworzą je same dzieci, bez nadzoru i wpływu dorosłych, chociaż nie są to grupy zabawowe. Środowisko ulicy nie jest też odwzorowaniem patologicznych norm i wzorów środowisk rodzinnych, z których dzieci się wywodzą. Na swój sposób i adekwatnie do posiadanych możliwości budują one inny, lepszy krąg, który ma im zapewnić zaspokojenie potrzeb. Nie uciekają do świata fikcji, w realnych warunkach próbują formować własne mikrostruktury i włączać je w struktury świata dorosłych. Ulica czasów Korczaka to swoista subkultura świata dziecięcego, oparta na wartościach częściej pozytywnych niż aspołecznych, tworząca normy, których przestrzeganie miało zapewnić uczestnikom przetrwanie. W tej subkulturze wartościami są przyjaźń, lojalność i swoiście pojmowana uczciwość. Można okradać bogatych, ale trzeba podzielić się ze słabszym, oszustwo jest dobrym sposobem, jeśli okazuje się skuteczne w przetrwaniu. Zabić człowieka jest stosunkowo łatwo, ale trudniej jest z taką świadomością żyć, stąd postawy wobec wartości życia były

---

<sup>143</sup> Józef Chałasiński w *Młodym pokoleniu chłopów* przedstawił pastwisko jako zasadnicze miejsce socjalizacji rówieśniczej młodzieży chłopskiej. Zob. J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce. Z przedmową F. Znanieckiego*, t. 1, *Spoleczne podłoże ruchów młodzieży wiejskiej w Polsce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984, s. 198, 200, 202, 213–230.

w tym kręgu już znacznie bardziej zróżnicowane niż postawy wobec prawa własności. W tym dziecięcym świecie obowiązywał swoisty dekalog, w którym pierwsze przykazanie można by sformułować jako: pamiętaj, że jesteś sam i tylko na siebie możesz liczyć, a ostatnie: byś nie zaniedbał niczego, co mogłoby ci zapewnić przetrwanie.

Środowisko ulicy Korczak charakteryzował też jako problem pedagogiczny. Jak w soczewce ogniskowały się w nim wszystkie błędy i zaniedbania dorosłych, ich nałogi, agresja i przemoc, bezduszość i brak poczucia odpowiedzialności. Środowisko ulicy było holistyczną diagnozą przyczyn zaniedbywania dzieci jak i konsekwencji ich odrzucenia i skazania na przedwczesną dojrzałość. I wreszcie środowisko ulicy to również źródło wiedzy psychologicznej o różnych osobowościach dzieci, różnych kierunkach i mechanizmach ich rozwoju, o przyczynach lęku, ale i nabywaniu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych<sup>144</sup>.

Janusz Korczak pisał, że inne są podwórka wsi, miasteczek, miast, gdy otoczone są wysokimi murami, i inne gdy dom drewniany i parkan, inne są podwórka ulic bogatych dzielnic, inne biednego przedmieścia<sup>145</sup>. W domach bogatych nie wolno się nawet bawić na podwórku. Rodzice nie pozwalają się schodzić, boją się kurzu i złego towarzystwa<sup>146</sup>. Prawda, że na podwórku nie zawsze jest czysto i nie wszyscy są jednakowi. Różni są młodzi ludzie: spokojni i zgodni, ale także niegrzeczni i złośliwi. Dokuczają dziewczynkom i małym dzieciom. Spokojni ustępują i często wolą siedzieć nawet w swoim małym pokoiku, niż spotykać się z nimi. Zdarzały się sytuacje, że bliscy niespokojne dziecko oddawali do zakładu<sup>147</sup>. Dom odczuwał wówczas ulgę, atmosfera na podwórku również się poprawiała. Korczak potępiał takie postępowanie. Pisał, że z takich chłopców często wyrastają pijacy i awanturnicy. Niejeden z nich ginie. Ważną osobą na podwórku był stróż-dozorca pilnujący porządku<sup>148</sup>, który często przepędzał dzieci. Własne podwórko miała też szkoła. Na podwórku szkolnym zbierały się dzieci na przerwę, która trwała kilka minut, natomiast na podwórku osiedlowym cały dzień było głośno i przebywali tu wszyscy: dzieci, młodzież, dorośli. Przerwy szkolne postrzegał jednak Korczak jako przykre, zwłaszcza gdy szkoła nie miała dużej sali rekreacyj-

<sup>144</sup> Zob. E. Bielecka, „Ulicznicy” Korczaka a współczesne „dzieci ulicy”, w: *Inspiracje Korczakowskie...*, s. 75–84.

<sup>145</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, s. 36–37.

<sup>146</sup> Tamże, s. 36–37.

<sup>147</sup> Tamże, s. 39.

<sup>148</sup> P. Grzybowski, *Prawidła życia. Podwórko, ogród i...*, w: *Inspiracje Korczakowskie...*, s. 61–73.



nej. Więcej było wówczas pchania i potrącania się niż zabawy na szkolnym podwórku, co powodowało, że spokojni nie mogli się tam nauczyć bronić swoich praw, a łobuzeria się panoszyła<sup>149</sup>.

Janusz Korczak cieszył się też, iż na początku XX wieku przybyło ogrodów i parków. Przedtem tego nie było, ogrody posiadali tylko bogaci, w bramie takiego ogrodu zawsze stał policjant i nie wpuszczał dzieci biednie ubranych. Nie było także boisk, placów, gdzie mogłyby bawić się dzieci z rodzin uboższych. Nie wolno było grać w piłkę na wąskich alejkach<sup>150</sup>. Sytuacja pod tym względem ulegała poprawie.

Korczak zauważał w *Prawidłach życia*, że jedni lubią główne, ruchliwe ulice, gdzie najwięcej ludzi i samochodów, drugich drażni tłok i hałas. Jeden lubi znane ulice, drugi wybiera takie, gdzie jeszcze nigdy nie był<sup>151</sup>. Ulica wymaga znajomości wielu prawideł. Wiedza, jak uniknąć wypadków, spotkania z nieuczciwym człowiekiem, jest nie bez znaczenia. Słusznie rodzice ostrzegają, aby nie wdawać się na ulicy w rozmowy z obcymi, nie chodzić do nieznanymi mieszkań. Owszem, przysługę jest przyjemnie okazać, ale długich rozmów nie należy prowadzić. Dzieci nie powinny na terenie ulic dokonywać zakładów niebezpiecznych dla zdrowia, głupich żartów. W domu rodzice zwykle starają się o ich dobre wychowanie, żeby dawały dobry przykład, żeby nie krzywdziły się nawzajem, na ulicy zaś dziecko widzi różnych ludzi, różne czyny, słyszy różne słowa. Kto ma silną wolę i wie, jaki chce być, ten ułoży sobie własne prawidła życia, nie będzie ani powtarzać, ani naśladować, gdy widzi, że coś jest niemądre i złe<sup>152</sup>. Ci ze słabszą wolą są natomiast bardzo podatni na złe wpływy ulicy.

Pojęcie ulicy najogólniej w terminologii Korczakowskiej oznacza środowisko rówieśnicze, do którego dziecko przynależy w mniejszym lub większym stopniu w zależności od opieki, jaką na co dzień zapewnia mu rodzina. Dla dzieci z rodzin patologicznych ulica stawała się nierzadko głównym środowiskiem życia, ponieważ zaniedbania rodzinne na ogół wiązały się z zaniedbaniami edukacji szkolnej. Grupę dzieci, które na ulicy utworzyły swoistą społeczność kompensującą jej braki opieki dorosłych, szczegółowo opisał Korczak w powieści *Dzieci ulicy*, utworze wydanym w roku 1901. Stworzył tu wiele postaci o specyficznych cechach osobowościowych, takie jak Antek, Suchy, Felek, Józiek, Bzik. Bohaterowie ci żyją i działają zgodnie z ustalonymi przez siebie prawami i zwyczajami. Posiadają wła-

<sup>149</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, s. 66.

<sup>150</sup> Tamże, s. 39.

<sup>151</sup> Tamże, s. 45–48.

<sup>152</sup> Tamże, s. 51.

sne zasady etyczne, pozwalające dzieciom żywić dorosłych czy też okradać się wzajemnie<sup>153</sup>. Ale są też zdolni do wyrzeczeń, wzajemnych poświęceń, potrafią wspierać słabszych, udzielać pomocy. „Prawidła” ulicy są bardzo złożone, często niezrozumiałe dla świata dorosłych, poplątane tak samo jak losy bohaterów, którzy te niepisane zasady ustanawiali.

Ulica była w czasach Korczaka ważnym środowiskiem życia każdego dziecka, jednak część spośród nich przebywała na tej ulicy stosunkowo niedługi czas i pod kontrola dorosłych, zaś inni byli na tę ulicę całkowicie skazani, tak jak bohaterowie powieści *Dzieci ulicy*. Byli wśród nich opiekunowie i dzieci zupełnie podporządkowane opiece starszych kolegów, tacy, którzy ulicą rządzą, i tacy, którzy są rządzeni. Na ogół sami musieli zdobywać środki do życia, czyniąc to w sposób mniej lub bardziej nieuczciwy, posuwając się nawet do przestępstw najcięższych. Byli zdolni do wielkich uniesień, marzeń, niektórzy potrafili te marzenia realizować. Zawierali przyjaźnie, które często nie kończyły się wraz z dorosłością. Byli różni — jak dzieci tworzące inne środowiska.

Korczak zwracał uwagę, że są dzieci, którym samotność zbyt nie dokucza ani nie odczuwają potrzeby czynnego życia. Te ciche nie nudzą się, same wynajdują zabawę, którą na żądanie same rozpoczynają i same posłusznie przerywają. To dzieci „bierne, w gromadzie gubią się, urażają boleśnie o szorstką obojętność”. Często rodzice popełniają błąd, gdy wbrew woli dziecka popychają je do zabawy z innymi. Każdy nakaz pogarsza tylko stan rzeczy: „Idź się bawić z dziećmi” — krzywdzi tak samo jak: „Dość będzie tej zabawy”<sup>154</sup>. Ważne są takie rozrywki, których celem będzie wypróbowywanie sił, poznawanie swej wartości. Należy brać pod uwagę fakt, że pomyślność dziecka nie zależy wyłącznie od tego, jak je cenią dorośli, ale może w większym stopniu zależna jest od opinii rówieśników, którzy mają inne kryteria oceny. Uważna obserwacja uczuć dziecka, dążeń, zabaw, pozwala zrozumieć, że słusznie z jednym przestaje, drugiego unika, z musu się spotyka i niechętnie bawi<sup>155</sup>. Niezależnie jednak od kompetencji społecznych i wyborów dokonywanych przez poszczególne dzieci w życiu każdego z nich grupa rówieśnicza odgrywa olbrzymią rolę socjalizacyjną. Dotyczy to w równej mierze dzieci, dla których ulica stała się z konieczności domem, jak i tych, które na ulicy, podwórku czy pastwisku szukają kontaktów rówieśniczych dopełniających prawidłowe relacje rodzinne.

<sup>153</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*. Por. A. Łata, dz. cyt., s. 125–126.

<sup>154</sup> *Idee Janusza Korczaka wiecznie żywe. Korczak o wychowawcach i wychowankach*, wyboru dokonała J. Dobrowolska, „Wychowanie w Przedszkolu” 1978, nr 6, s. 295.

<sup>155</sup> Tamże, s. 297.

W socjologii wychowania Floriana Znanieckiego nie pojawia się pojęcie ulicy jako środowiska socjalizacji, Znaniecki natomiast dużo uwagi poświęca grupom rówieśniczym rozumianym jako naturalna forma wspierania rozwoju dziecka, wynikająca z jego spontanicznych potrzeb, nie zastępująca, ale dopełniająca oddziaływania rodziny i szkoły. Grupy te są specyficzne ze względu na fakt, iż tworzą się spontanicznie, dzięki inicjatywie samych dzieci. Tendencje do takiej aktywności odradzają się na nowo w każdym pokoleniu i przejawiają się w działaniach samorzutnych, niezależnych od kierownictwa dorosłych, jakkolwiek nie są zupełnie wolne od ich wpływów, ponieważ dzieci przenoszą do nich wzory z rodziny, sąsiedztwa czy szkoły. Grupy te mają zróżnicowaną strukturę, inne są na wsi, a inne w mieście, inne tworzą dzieci z ubogich rodzin robotniczych, a inne dzieci z rodzin zamożnej burżuazji. Wszystkie jednak mają podobną organizację i wszystkie wypełniają ważne funkcje socjalizacyjne<sup>156</sup>. Zatem grupa społeczna w ujęciu Znanieckiego różni się zasadniczo od ulicy z koncepcji Janusza Korczaka, co wynika z tego, iż pierwszy koncentrował się na problemach socjalizacji przebiegającej w typowych, niezaburzonych warunkach, a drugi — na patologii środowiskowej wymuszającej na dziecku szukanie w grupie rówieśniczej wsparcia, które powinni dawać dorośli w rodzinie czy szkole.

---

<sup>156</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 143–144.

## ROZDZIAŁ VI

# Wartości w koncepcjach Floriana Znanieckiego i Janusza Korczaka — zbieżności i ich uwarunkowania

### 6.1. Rozumienie wartości i ich konfliktu w pedagogice i socjologii

Zarówno socjologowie, jak i pedagodzy podkreślają zróżnicowania w definiowaniu wartości<sup>1</sup>. Najogólniej w ujęciach socjologicznych wartości oznaczają przedmioty i poglądy o charakterze nienormatywnym, które determinują względnie podobne przeżycia psychiczne oraz działania jednostek. Są to rozpowszechnione w grupie społecznej przekonania, które określają godne pożądaną sądy i zachowania jej członków, przekonania jednostek, grup społecznych, a nawet całego społeczeństwa<sup>2</sup>. Jedną z częściej cytowanych na gruncie polskiej literatury socjologicznych definicji wartości sformułował J. Szczepański, według którego wartością nazwiemy dowolny przedmiot materialny lub też idealny, ideę, instytucję, przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, w stosunku do którego jednostki albo zbiorowość przyjmują postawę szacunku oraz przypisują mu ważną rolę w swoim życiu, a dążenie do niego odczuwają jako przymus<sup>3</sup>. Podobnie wartość rozumieją pedagodzy, najczęściej określając tym pojęciem wszystko to, co człowiek lub grupa społeczna ceni, co jest uznawane za ważne i w ten sposób przeżywane. Przekonania i przeżycia pomagają wyróżnić to, co jest cenione<sup>4</sup>. Na przykład Janusz Homplewicz definiuje wartość jako wszystko to, co dla człowieka przedstawia

---

<sup>1</sup> Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom: elementy teorii i praktyki, t. 1*, Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja, „Jedność”, Lublin–Kielce 2006; W. Cichoń, *Wartości–człowiek–wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996; S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, wstęp i wybór tekstów B. Lenarczyk, „Impuls”, Kraków 2003; K. Słupek, *Wartości w wychowaniu*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 9, s. 12–17.

<sup>2</sup> M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.

<sup>3</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.

<sup>4</sup> K. Denek, *Wartości edukacji szkolnej*, w: *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów–Warszawa 2005.

się jako cenne, w co chcemy angażować swe wysiłki i wolę. To dążenie ku wartościom, według niego, kształtuje człowieka, przesądza o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach, postawie życiowej<sup>5</sup>.

Tak rozumiane wartości są, zarówno przez socjologów, jak i pedagogów, różnie klasyfikowane. Wyróżnia się wartości moralne (miłość, bohaterstwo, honor, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność), wartości transcendentne (Bóg, wiara, świętość, zbawienie), uniwersalne (dobro, prawda), estetyczne (piękno), poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność), społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina), witalne (siła, zdrowie, życie), pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność), prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze), hedonistyczne (radość, seks, zabawa)<sup>6</sup>. Krystyna Chałas zaś dojrzałą miłość i miłość bliźniego zalicza do wartości osobowych. W ramach tych wartości podaje również religię, wiarę, zbawienie, nadawanie życiu sensu, życie rodzinne, szczęście osobiste, likwidację nędzy i głodu na świecie, braterstwo między narodami, pracę dla społeczeństwa<sup>7</sup>.

Pomimo zróżnicowań definicji i ich klasyfikacji w pedagogice jak i socjologii nie wzbudza żadnych wątpliwości fakt, iż za wartości należy uznać to, co jest cenione i pożądane przez jednostki i/lub grupy. Dla trwałości i rozwoju systemu społecznego ważna jest przy tym zbieżność oczekiwań tych dwu podmiotów: jednostkowego i grupowego. Zbieżność tę system osiąga poprzez wpływy swoich instytucji spełniających, z założenia, funkcje wychowawcze, przede wszystkim rodziny i szkoły, przy czym oddziaływania pierwszej z nich może kształtować tylko w sposób pośredni, a drugiej — w sposób bezpośredni poprzez założenia systemowe wyrażane normami prawnymi, ustawami, zarządzeniami itp. Możliwe jest zatem takie formułowanie formalnych podstaw programowych, by proces edukacji obejmował wszystkie wartości podstawowe, czyli znaczące dla jakości życia grupowego w perspektywie teraźniejszości jak i futurystycznej. Trudno zatem wyobrazić sobie zajmowanie się problemami wychowania bez koncentracji uwagi na kwestiach aksjologicznych. Zajmują one naczelne miejsce także w koncepcjach Floriana Znanieckiego i Janusza Korczaka.

<sup>5</sup> J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2005.

<sup>6</sup> J. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.

<sup>7</sup> K. Chałas, dz. cyt., s. 63.

Dla procesu wychowania bardzo ważna jest zgodność wartości stanowiących jego podstawę. W przypadku braku takiej zgodności pojawiają się konflikty aksjologiczne<sup>8</sup>.

Konflikt jest zjawiskiem występującym powszechnie w życiu człowieka i zbiorowości ludzkich. Dochodzi do niego w różnych okolicznościach i w różnych sferach życia. Stwierdzamy występowanie najrozmaitszych konfliktów, zlokalizowanych w określonych obszarach życia jednostki bądź zbiorowości, wyłaniających się w sposób mniej czy bardziej gwałtowny, mających zróżnicowany przebieg i intensywność, trwających krócej lub dłużej oraz całkowicie wygasających bądź jedynie tracących swą pierwotną siłę. Aby zrozumieć wybuch konkretnego konfliktu, jak i jego postać oraz dynamikę, poszukujemy zwykle przyczyn bezpośrednich i głębszych uwarunkowań. Trzeba wziąć pod uwagę różne okoliczności tworzące tło danego konfliktu: tło historyczne, ekonomiczne, etniczne czy religijne. Dla pełnego zrozumienia natury danego konfliktu niezbędne okazuje się sięgnięcie również do tła aksjologicznego, czyli dotarcie do wartości i dóbr, w których obronie bądź przeciw którym występują strony konfliktu<sup>9</sup>. Jeśli tło to jest bardzo wyraziste, możemy mówić o konflikcie wartości, czyli konflikcie aksjologicznym<sup>10</sup>.

Do konfliktu aksjologicznego, zdaniem Romana Ingardena, dochodzi w sytuacjach, gdy przed spełnieniem czynu lub w momencie decydowania się na czyn istnieje więcej możliwości, przy których różne niedające się jednocześnie zrealizować wartości wyniku są w pewnym stopniu widoczne i znajdują się w zasięgu realizacji podmiotu. Po dokonaniu czynu jest on odpowiedzialny nie tylko za zrealizowanie określonej wartości pozytywnej (albo negatywnej), lecz zarazem za niezrealizowanie bądź unicestwienie innej wartości, konkurującej z tamtą<sup>11</sup>. Sytuacja konfliktowa kształtuje się wówczas, gdy działający podmiot zmierza do zrealizowania

<sup>8</sup> Zob. *Idealy nauki i konflikty wartości: studia złożone w darze profesorowi Stefanowi Amsterdamskiemu*, red. E. Chmielecki, J. Jedlicki, A. Rychard, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2005; *Konflikt interesów–konflikt wartości*, red. A. Węgrzecki, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2005.

<sup>9</sup> A. Węgrzecki, *O konflikcie wartości*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 722, s. 5. Por. M. Michalik, *W kręgu współczesnych kontrowersji etycznych*, Redakcja „Res Humana” Towarzystwa Kultury Świeckiej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Warszawa 2012.

<sup>10</sup> Zob. *Wybrane aspekty współczesnej aksjologii pedagogicznej*, red. M. Nowicka-Kozioł, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2009.

<sup>11</sup> R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: Tenże, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975, s. 181–182. Por. A. Węgrzecki, dz. cyt., s. 7.

wartości zwalczanej przez innych ludzi i uważanej za zło albo gdy obowiązująca sytuacja prawna zakazuje realizacji tej wartości. Jeszcze inna sytuacja konfliktowa wyłania się w związku z koniecznością poświęcenia np. pozytywnych wartości moralnych, aby mogły zaistnieć jeszcze wyższe wartości moralne. Według Ingardena są to konflikty pomiędzy wartościami<sup>12</sup>.

Konflikt zachodzący pomiędzy dodatnimi wartościami i ich podmiotami Max Scheller określa jako konflikt „tragiczny”<sup>13</sup>. Do tego rodzaju konfliktowych sytuacji dochodzi w wyniku konkurencyjności oraz niemożności jednoczesnego zrealizowania różnych wartości. Konfliktowość polega także na sprzeczności między przekonaniem, dążeniem i działaniem sprawcy a opiniami i ewentualnymi działaniami innych ludzi, przy czym te przekonania, dążenia i działania dotyczą wartości. Do konfliktu w trzecim przypadku miałyby dojść dlatego, że pewne wartości nie mogą współwystępować z innymi wartościami, że istnieją, zdaniem Ingardena, „prawa współrealizacji wartości”<sup>14</sup>. Źródłem konfliktu jest sam człowiek, jego działanie, powodujące pewną zmianę o charakterze aksjologicznym i doprowadzające do zaistnienia pewnej wartości. Można powiedzieć, że gdy pewna wartość już istnieje, konflikt zostaje właśnie zakończony. Istniał on przed jej zaistnieniem, nasilając się lub słabnąc. Wtedy bowiem różne wartości jakby konkurowały ze sobą. Konflikt mógł rozgrywać się w samym człowieku między sprzecznymi zamiarami, pragnieniami, rozwiązaniami aż do momentu wyboru umożliwiającego zaistnienie jednej wartości. Dochodzi do niego w sytuacjach, gdy okazuje się, że zrealizowana wartość spotyka się z reakcją krytyczną i jakąś formą sankcji dla tego, kto ją zrealizował. Konflikt wkracza w nową fazę wtedy, gdy było wiadomo, że zrealizowanie właśnie tej wartości nie spotka się z akceptacją. Zarówno w fazie wcześniejszej, jak i późniejszej, gdy dana wartość już zaistniała, konflikt wprawdzie toczy się wokół niej i ze względu na nią, ale przebiega między dążnością do zrealizowania wartości a dążnościami przeciwstawnymi.

Wiele uwagi konfliktom aksjologicznym poświęcił Nicolai Hartmann. Mówił on o konfliktach moralnych, które powstają w człowieku w związ-

<sup>12</sup> Zob. A. Węgrzecki, dz. cyt., s. 8. Por. W. Mackiewicz, *Spory o wartości*, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „Sim”, Warszawa 2010.

<sup>13</sup> Cyt. za: A. Węgrzecki, dz. cyt., s. 8. Por. M. Scheler, *O zjawisku tragiczności*, w: *Arystoteles, O tragedii i tragiczności / Aristoteles, D. Hume, M. Scheller*; z jęz. grec., ang., niem. przeł. W. Tatarkiewicz, T. Tatarkiewiczowa, R. Ingarden; wybór, przedm. i oprac. W. Tatarkiewicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976, s. 62.

<sup>14</sup> Tamże.

ku z różnymi odzywającymi się w nim pobudkami moralnymi i antymoralnymi, czy też między obowiązkiem a skłonnością<sup>15</sup>. Można mówić o konflikcie między naturalnym popędem a świadomością wartości. Oprócz takich konfliktów jak „moralny–antymoralny” istnieją też inne, wyższego rodzaju konflikty typu „intramoralny”, rozgrywające się na płaszczyźnie moralności. Są to konflikty, które zachodzą, zdaniem Nicolai Hartmanna, między samymi wartościami, gdyż „wśród wartości istnieją również takie, które sprzeciwiają się sobie, w konkretnym wypadku treściowo się wykluczają”<sup>16</sup>. Z konfliktów tego rodzaju nie można wyjść bez winy. Ich przezwyciężenie nie leży w mocy człowieka, gdyż staje on wobec nich, nie będąc w żadnej mierze ich twórcą. Stanowią one nieusuwalne ograniczenie jego wolności.

Wszystkie konflikty wychowawcze są konfliktami aksjologicznymi, ponieważ każde wychowanie jest bądź bezpośrednio, bądź przynajmniej pośrednio ukierunkowane na internalizację wartości przez podmiot wychowywany. Zawsze jest ono wychowaniem do określonych wartości bądź do wyboru wartości, przy czym kryteria tego wyboru mają również charakter aksjologiczny. Dlatego wartości muszą znajdować się w centrum zainteresowania każdego pedagoga, zwłaszcza wówczas, kiedy tworzą wzajemnie sprzeczne konfiguracje, co w większym lub mniejszym stopniu zaburza przebieg procesów wychowawczych i obniża ich efektywność<sup>17</sup>.

## 6.2. Rozumienie wartości w koncepcjach filozoficzno-socjologicznych Floriana Znanieckiego

Jedną z pierwszych publikacji Znanieckiego podejmowała dyskurs nad miejscem i znaczeniem wartości w filozofii. Wydana w roku 1910 książka pt. *Zagadnienie wartości w filozofii* systematyzuje problematykę aksjologiczną, ukierunkowując ją na orientację humanistyczną, wyrastającą z Schillerowskiego pragmatyzmu<sup>18</sup>. Poglębione studia nad tymi kwestiami zaprezentował w książce pt. *Humanizm i poznanie*<sup>19</sup>, wydanej w dwa lata póź-

<sup>15</sup> N. Hartmann, *Ethik*, Walter de Gruyter & Co., Berlin 1962, s. 213, cyt. za: A. Węgrzecki, dz. cyt., s. 10.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> W. Korzeniowska, A. Murzyn, H. Lukášová-Kantorková, *Nauczyciel, wartości, świat*, red. W. Korzeniowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011. Por. U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice: aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009.

<sup>18</sup> F. Znaniecki, *Zagadnienie wartości w filozofii* (1910), w: F. Znaniecki, „*Humanizm i poznanie*” i inne pisma filozoficzne, t. 2, *Rzeczywistość kulturową* przełożył oraz do druku przygotował J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. 73–234.

<sup>19</sup> Tenże, *Humanizm i poznanie*, skł. gł. w Księgarni E. Wende, Warszawa 1912.



niej. Stwierdza tam jednoznacznie, że wartością najwyższą jest człowiek, będący „miarą wszystkich rzeczy”, przy czym jest on formowany przez konkretne historyczne społeczeństwo, kształtujące jego potrzeby, dążenia, wierzenia<sup>20</sup>.

Wszystko, co może być przedmiotem naukowego poznania, dzieli się na kategorie rzeczy i wartości<sup>21</sup>. Wokół pierwszej kategorii koncentrują się zainteresowania nauk przyrodniczych, wobec drugiej — nauk społecznych. Świat wartości jest trudniejszy do poznawania w porównaniu ze światem rzeczy, bowiem obiektywny byt nadaje im doświadczanie konkretnych podmiotów, do których one przynależą przez percepcję znaczeń, ale i wywierane wpływy.

Można przyjąć, że Florian Znaniecki jest klasykiem polskiej nauki o wartościach w ogóle, nie tylko socjologicznych analiz poświęconych tym kwestiom. Koncentrował się on na problematyce aksjologicznej znacznie wcześniej, zanim zafascynowały go perspektywy socjologii humanistycznej. Przyjął wartość za podstawę swej filozofii, stanowiącej oryginalny nurt kulturalizmu<sup>22</sup>. Nawiązywał do koncepcji wartości u takich filozofów, jak Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert, którzy posłużyli się tym pojęciem dla wyrażenia ogólnych kwestii filozoficznych<sup>23</sup>. Jednak najważniejsze jego dokonania w tym zakresie dotyczą koncepcji socjalizacyjno-wychowawczych. Zastanawiając się nad wpływami różnych środowisk na kształtowanie osobowości społecznej, musiał szukać odpowiedzi na pytanie, czym jest wartość i jakie jest miejsce i znaczenie wartości w podstawowych systemach wychowawczych. Jako filozof i socjolog postrzegał ten problem jednak w sposób bardziej ogólny w kontekście znaczenia wartości jako przedmiotu analiz nauk humanistycznych. Zanim więc zajmiemy się znaczeniem wartości w socjologicznej koncepcji

<sup>20</sup> Tamże, 9–10. Zob. F. Znaniecki, *Humanizm i poznanie* (1912), w: Tenże, *„Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne*, s. 235–458.

<sup>21</sup> F. Znaniecki, *Etyka filozoficzna i nauka o wartościach moralnych* (1909) [„Przegląd Filozoficzny” (12) 1909, s. 126–144], w: Tenże, *„Myśl i rzeczywistość” i inne pisma filozoficzne*, t. 1, do druku przygotował i wstępem opatrzył J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1987, s. 24; E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*, Lublin 1991, s. 147.

<sup>22</sup> J. Szacki, *Znaniecki*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 52.

<sup>23</sup> F. Znaniecki, *„Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne*, t. 2, s. 78; Tenże, *Zagadnienie wartości w filozofii*, skł. gł. Księgarnia E. Wende i Sp, Warszawa 1910, s. 7; J. Wocial, *Znanieckiego filozofia wartości*, s. 32; Tenże, *Wstęp: Znanieckiego filozofia wartości*, w: F. Znaniecki, *„Myśl i rzeczywistość”* [„Przegląd Filozoficzny” (14) 1911, s. 186–213], w: Tenże, *„Myśl i rzeczywistość” i inne pisma filozoficzne*, t. 1, do druku przygotował i wstępem opatrzył J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 39–76; E. Hałas, dz. cyt., s. 16.

wychowania Floriana Znanieckiego, niezbędne jest uprzednie omówienie najważniejszych nurtów jego analiz aksjologicznych.

Pojęcie *wartość* zostało wprowadzone przez Floriana Znanieckiego, aby przez odmienną terminologię podkreślić różnicę zjawisk kultury i natury. Odpowiednio nazwał zjawiska natury rzeczami, a zjawiska kultury wartościami<sup>24</sup>. Według niego wartość ma treść empiryczną. Wartość jest kategorią ontologiczną, którą od rzeczy naturalnych różni znaczenie<sup>25</sup>. Znaniecki termin *znaczenie* definiuje niepsychologistycznie, traktując je jako sugestię związku, „odnoszenie się” przedmiotu doświadczenia do innych przedmiotów, do systemu. „Aktywne doświadczenie” to doświadczenie znaczenia<sup>26</sup>. Każdy element kultury obdarzony jest znaczeniem odnoszącym się do systemu, który jest utrzymany przez aktywne doświadczenie go przez ogół jego uczestników. Elementy te to wartości, czyli przedmioty i czynności obdarzone znaczeniem. Na znaczeniu, sugestii wszelkich związków z innymi elementami, budowana jest ich ważność aksjologiczna, czyli kwalifikacja, jaką uzyskują w określonym systemie określonej grupy, kwalifikacja typu np. dobre–złe, użyteczne–nieużyteczne<sup>27</sup>.

Florian Znaniecki w swych analizach poszukiwał kategorii łączącej czystą podmiotowość poznającą i czystą przedmiotowość poznawaną, czyli łączącej działającego człowieka z doświadczanym światem. Taki „łącznik” odnalazł właśnie w kategorii wartości, będącej najprostszym elementem rzeczywistości świata kultury<sup>28</sup>. Pojęcie wartości jawi się w jego teorii jako kategoria myśli o elementach rzeczywistości praktycznej, a jednocześnie kategoria samych tych elementów jako przedmiotów poznania<sup>29</sup>. Wartość stanowi dla niego kategorię unaoczniającą i konkretyzującą charakterystyczną programową niechęć do wszelkich skrajności<sup>30</sup>. Łamiąc

<sup>24</sup> F. Znaniecki, *Zagadnienie wartości...*, s. 42; Tenże, *Elementy rzeczywistości praktycznej* [„Przegląd Filozoficzny” (15) 1912, s. 161–187], w: „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, s. 77–112; E. Hałas, dz. cyt., s. 42.; J. Wocial, *Wartość wobec rzeczy w filozofii Floriana Znanieckiego*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 1975, t. 21, s. 211–237.

<sup>25</sup> F. Znaniecki, *Zagadnienie wartości...*, s. 43; Tenże, *Etyka filozoficzna i nauka o wartościach moralnych* (1909) [„Przegląd Filozoficzny” (12) 1909, s. 126–144], w: „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, s. 3–28; E. Hałas, dz. cyt., s. 42.

<sup>26</sup> E. Hałas, dz. cyt., s. 43–44; F. Znaniecki, „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, s. 40–43.

<sup>27</sup> Tamże, s. 44; F. Znaniecki, *Elementy rzeczywistości praktycznej...*, s. 85–86.

<sup>28</sup> Zob. D. Jankowska, *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego i jej znaczenie dla współczesnej pedagogiki*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1996, s. 35.

<sup>29</sup> E. Znaniecki, *Elementy rzeczywistości praktycznej...*, s. 77–112.

<sup>30</sup> D. Jankowska, *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego...*, s. 35.

opozycję podmiotowo-przedmiotową łączy w sobie elementy idealizmu z realizmem, obiektywizmu z subiektywizmem, myśl z działaniem, człowieka ze światem przedmiotów. Wartość powstaje na drodze ujęcia wycinka rzeczywistości (przedmiotu) w doświadczeniu, w którym to określona zostaje jego empiryczna zawartość (treść) i następuje przypisanie mu znaczenia (decydującego o aksjologicznej ważności przedmiotu)<sup>31</sup>.

Florian Znaniecki odrzucał pogląd o niezmienności idei, wartości i bardziej złożonych poznawczych obrazów rzeczywistości. Zgodnie z zasadą twórczej ewolucji uznawał je za skonstruowane przez ludzi<sup>32</sup>. Kiedy mówił o wartościach, miał na myśli przedmioty myślenia i doświadczalne dane. Wartość jawi się u niego jako najogólniejsza kategoria opisu, różna od rzeczy. Wartości nie są cechami, które odkrywamy w obiektach, lecz cechami, które obiektom nadajemy. Badanie wartości jako pozytywnych czy negatywnych może odbywać się wyłącznie na gruncie teorii twórczego, konstruującego działania<sup>33</sup>.

Wartości zatem, jako cechy obiektom przez podmiot nadawane, a nie odkrywane, należy uznać za pewne elementy większej całości, elementy układu. Znaczenie nadawane jest przedmiotowi w określonym systemie, poprzez odniesienie go do innych przedmiotów znajdujących się w tym systemie<sup>34</sup>. Wartości istnieją obiektywnie. Istnienie ich jest niezależne od woli jednostki. Mogą mieć zasięg ogólnospołeczny, choć jednocześnie są określane subiektywnie, bowiem istnienie wartości warunkowane jest indywidualnym wprowadzeniem do zakresu jakiegoś doświadczenia i zachodzeniem niezerowego prawdopodobieństwa dokonania ich dalszej aktualizacji. Według Floriana Znanieckiego wartości znajdują się między dwoma ciągłymi procesami: obiektywizacji i subiektywizacji<sup>35</sup>. Ewolucja świata polega na powstaniu kultury (społecznej i idealnej) i aktualnie do rozwoju kultury się sprowadza. Kultura ludzka składa się z niezliczonych systemów wartości, odrębnych układów dynamicznych, prostych i złożonych, małych i wielkich, krótkotrwałych i trwających przez stulecia. Między tymi systemami zachodzą liczne procesy wzajemnego oddziaływania, lecz ze względu na niektóre związki tych elementów każdy z nich stanowi zamkniętą w sobie całość<sup>36</sup>. Znaniecki wyróżnił, między

<sup>31</sup> Tamże, s. 36.

<sup>32</sup> E. Hałas, dz. cyt., s. 15.

<sup>33</sup> Tamże, s. 16.

<sup>34</sup> F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 48–49.

<sup>35</sup> D. Jankowska, *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego...*, s. 36.

<sup>36</sup> F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 11.

innymi, systemy naukowe, religijne, techniczne, ekonomiczne, prawno-polityczne<sup>37</sup>. Rozwój świata ujmował jako ciągłe wprowadzanie wartości do rzeczywistości, ich upowszechnianie oraz ich twórcze odnawianie się w procesie aktualizacji. Aktualizacja zapewnia kulturze trwanie, ewolucję. Antropocentryczna filozofia wartości Znanieckiego dostrzega w człowieku początek wszelkich wartości, czyni go „ogniskiem i twórcą” świata<sup>38</sup>. Nie sposób ustanowić jakichkolwiek wartości absolutnych, człowiek sam jest inteligencją tworzącą „rozum teoretyczny”, a nie tylko powielaczem istniejącej już doskonałej struktury. Wartości od rzeczy odróżnia fakt, że mają nie tylko empiryczną treść (ta właściwa jest rzeczom), ale też znaczenie i wynikają z porównywania z innymi wartościami danego systemu aksjologiczną ważność<sup>39</sup>. Wartość według niego stanowi najważniejszą kategorię czy formę ujmowania świata. Wartości są czymś bardziej pierwotnym i podstawowym niż rzeczy. Człowiek od dzieciństwa przystosowuje się do świata znaczeń. Dopiero dojrzała refleksja uczy traktować pewne przedmioty jako pozbawione znaczenia.

Wyrazem oryginalności aksjologicznych teorii Floriana Znanieckiego jest koncepcja wartości społecznych. Wartości te traktuje on jako centralną kategorię rzeczywistości społecznej, a rozwijanie pewnych wartości jako ideałów kulturotwórczych uważa za konieczność<sup>40</sup>.

Wyjaśniając istotę wartości społecznych, Florian Znaniecki w *Nocie metodologicznej* pisał, że pod pojęciem tym rozumieć należy „wszelki przedmiot posiadający społeczną treść, dostępny członkom grupy społecznej, oraz znaczenie, wskutek którego jest on lub może być przedmiotem działalności. W ten sposób artykuł żywnościowy, instrument, moneta, utwór poetycki, uniwersytet, mit, teoria naukowa są wartościami społecznymi. [...] Znaczenie tych wartości stanie się wyraźne, kiedy połączymy je z ludzkimi działaniami. [...] Społeczna wartość jest [...] przeciwstawna rzeczy naturalnej, która zawiera treść, ale pojmowana jako część przyrody, w oderwaniu od człowieka, nie ma znaczenia dla ludzkiej działalności, jest traktowana jako «bezwartościowa»; kiedy rzecz naturalna nabiera znaczenia przez wejście w sferę życia ludzkiego, staje się tym samym społeczną wartością”<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> Tenże, *Elementy rzeczywistości praktycznej...*, s. 85–86.

<sup>38</sup> D. Jankowska, *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego...*, s. 37.

<sup>39</sup> Tamże, s. 42.

<sup>40</sup> F. Znaniecki, *Elementy rzeczywistości praktycznej...*, s. 95–109; E. Hałas, dz. cyt., s. 8.

<sup>41</sup> F. Znaniecki, *Nota metodologiczna*, w: W. I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski*, t. 1, *Organizacja grupy pierwotnej*, uwagi wstępne J. Chałasiński, J. Szczepański, tłum. M. Metelska, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 54.

Społeczne wartości tworzą w klasyfikacji Znanieckiego odrębną kategorię, obok wartości hedonistycznych, technicznych, ekonomicznych, religijnych, politycznych, estetycznych, intelektualnych. Wartościami społecznymi są sami ludzie, doświadczający i działający, o ile są przedmiotem lub podmiotem działań mających na celu zmianę lub utrzymanie społecznych więzi między nimi<sup>42</sup>. Osoby ludzkie, jako obiekty działań społecznych, są pierwotnymi wartościami społecznymi, lecz także wszystkie inne wartości, o ile wchodzą wtórnie w obręb działania społecznego, stają się wartościami społecznymi, z tym że wtórnymi. Wtórnymi społecznymi wartościami są społeczne narzędzia, metoda działania i rezultat działania, czyli społeczna reakcja osoby stanowiącej społeczny obiekt działania. Są one wyposażone w znaczenie i posiadają ważność aksjologiczną. Ostateczne źródło znaczenia wartości leży w ramach samego działania oraz działającego. Jednostka lub grupa jest wartością ze względu na swoje aktywne uczestnictwo w wartościach i jego konsekwencje dla działającego. Obiekt społeczny jako wartość charakteryzowany jest przez swe własności, czyli wartości pozostające pod kontrolą osoby, oraz dyspozycje, tj. sposoby działania wobec tych wartości. Społeczne narzędzia oddziaływania są także wartościami. Są one pod kontrolą działającego i mogą być użyte do modyfikowania dyspozycji partnera. Symboliczna sugestia wywierająca wpływ na ludzi jest warunkiem większości działań społecznych. Metoda działania będąca wersją pozytywnego nakłaniania lub negatywnego przymusu i społeczna reakcja partnera są doświadczane jako wartości<sup>43</sup>. System działania społecznego to dynamiczny system wartości zawierający znaczenia i ważność aksjologiczną.

Znaczenie wartości jest ponadkulturowe, ponadnarodowe, ponadpaństwowe, mają one charakter uniwersalny, Znaniecki rozwijał utopijną koncepcję społeczeństwa ogólnoludzkiego, którego podstawą mają być ogólnoludzkie wartości kultury<sup>44</sup>. Twierdził, że ani wartości religijne, ani narodowe czy klasowe, jako zbyt partykularne, nie mogą stanowić podstawy ogólnoludzkiego konsensusu. Za najwartościowszą uznał koncepcję kultury światowej, opierającą się zarówno na osiągnięciach, jak i na przyszłych możliwościach całej ludzkości, przy czym najbardziej wartościowe wytwory tej kultury są wspólną własnością ludzkości i jako takie powinny być zachowywane i powszechnie dostępne dla wszystkich. Światowe

<sup>42</sup> Tenże, *O szczeblach rozwoju społecznego* [„Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” (10) 1930, s. 284–296], w: Tenże, *„Myśl i rzeczywistość” i inne pisma filozoficzne*, s. 448.

<sup>43</sup> E. Hałas, dz. cyt., s. 21.

<sup>44</sup> Tamże, s. 157.

społeczeństwo ma szansę rozwinąć się w oparciu o ideał przyszłego kulturalnego postępu ludzkości. Postęp opiera się na personalistycznej filozofii wartości, której podstawową zasadą jest człowiek jako wartość, i na społecznej filozofii pokoju i współpracy. Wiedza o osobowości społecznej, o grupach i kulturze powinna umożliwić odpowiedzi na pytania nowoczesności o to, jak upowszechnić wśród różnych narodów czy grup etnicznych świadomość przynależności do tego samego społeczeństwa ogólnoswiatowego. Dlatego Znaniecki snuł wizję wielkiego światowego instytutu badań społecznych i kulturowych, w którym prowadziłoby się badania nad konfliktami grupowymi i współpracą grup<sup>45</sup>.

### **6.3. Poglądy Znanieckiego na związek wartości z kształtowaniem postaw młodego pokolenia w procesach socjalizacyjno-wychowawczych**

Florian Znaniecki dokonał hierarchizacji wartości z punktu widzenia kręgów społecznych, dla których mają one znaczenie. Zasięg znaczenia nadawanego wartościom powinien wyznaczać zasadność ich wdrażania poprzez oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze. Najważniejszy jest rozwój wartości o dodatnim znaczeniu dla całej ludzkości, takich jak twórcza współpraca, pokojowe zjednoczenie, rozwój kultury. Rozwój ten następuje głównie poprzez oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze stanowiące systemy interakcji charakterystyczne dla działania społecznego.

Podstawą interakcji jest uczestnictwo w tym samym świecie wartości-znaczeń, zdanie sobie sprawy, że są takie wartości, jakich doświadczają wszyscy partnerzy i mają wpływ na nie tak, że cokolwiek jeden z nich czyni w stosunku do tych wartości, ma to skutki o praktycznym znaczeniu dla drugiego<sup>46</sup>. W ramach działania społecznego wszystkie wartości mają charakter społeczny, gdyż są stosowane celem zdefiniowania przedmiotu działania społecznego albo celem wywołania odpowiedzi ze strony partnera interakcji, która też jest ujmowana jako wartość. Według Znanieckiego jednostka musi się nauczyć, jak używać określonych wartości w danych warunkach. Najlepszy przykład stanowi uczenie doświadczania znaczenia słowa obcego języka. Komunikowanie jest faktem. Uczenie i nauczanie tradycji kulturowej nie mogłoby mieć miejsca, gdyby doświadczenie, w tym doświadczenie znaczenia działań, nie było komunikowane. W języku wyrażają się obiektywne wartości, które zachowują swoją treść oraz znaczenia i mogą być przez każdego doświadczane. Opisuje się je

<sup>45</sup> Tamże, s. 158.

<sup>46</sup> Tamże, s. 48.

w obiektywnych terminach, czyli charakteryzuje się wartości wchodzące w skład systemu i w jego strukturę tak, aby uczynić możliwą jego rekonstrukcję dla każdego w podobnych okolicznościach. Znaczenie dane w aktywnym doświadczeniu jednostki udostępniane jest w symbolicznej ekspresji werbalnej lub niewerbalnej<sup>47</sup>.

Każdy element kultury nazwany jest przez Znanieckiego wartością. Obdarzenie go w ramach danego modelu ideologicznego ważnością aksjologiczną, którą nadbudowuje się na ogólnym znaczeniu, kwalifikuje obiekty, jednostki, czynności pozytywnie lub negatywnie<sup>48</sup>. Te pierwsze, czyli pozytywne, powinny wyznaczać działania wychowawcze kształtujące osobowości społeczne zgodnie z kulturowymi ideałami mającymi znaczenie dla szerokich kręgów społecznych. Takie „określanie” jest możliwe przede wszystkim w wychowaniu instytucjonalnym (szkolnym).

Za społeczne zadanie nowoczesnego wychowania Znaniecki uważał przezwyciężenie egoizmu na rzecz wartości altruizmu zbiorowego poprzez rozwijanie twórczego uczestnictwa w zadaniach zbiorowych. Według niego znamieniem nowoczesności jest rozwój grup społecznych i rozwój kultury. Zadaniem wychowawców winno być rozwijanie dążeń twórczych i jednocześnie umiejętności współpracy społecznej<sup>49</sup>. W nowoczesnej socjalizacji powinno się znaleźć jak najwięcej samokształcenia, działań zainicjowanych przez wychowanka<sup>50</sup>. Postulował Znaniecki, aby kształcić samodzielnych ludzi czynu, inicjatorów, organizatorów, reorganizatorów, a nie tylko profesjonalistów na gotowe posady. Był przeciwny przesocjalizowanej koncepcji konformistycznej socjalizacji. W centrum jego analizy przywództwa znalazły się społeczne role ludzi wiedzy<sup>51</sup>. Cechą nowoczesności miała być instytucjonalizacja ról uczonych i przekształcenie ich w role zawodowe. Według niego dla właściwych twórców nauki nie ma we współczesnym mu społeczeństwie gotowych, uznanych ról społecznych. Prawdziwi przywódcy, myśliciele nie mogą liczyć na dostateczne uznanie społeczne.

Przekazywanie wartości w procesach socjalizacyjno-wychowawczych dokonuje się poprzez kształtowanie postaw. Człowiek, będący „miarą

<sup>47</sup> Tamże, s. 50.

<sup>48</sup> F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 228, 463–468.

<sup>49</sup> E. Hałas, dz. cyt., s. 148. Por. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 132.

<sup>50</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, *Urabianie osoby wychowanka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 23.

<sup>51</sup> E. Hałas, dz. cyt., s. 149.

wszystkich rzeczy”, decyduje o tym, co jest wartością, nadając ją przedmiotom swojego doświadczenia poprzez postawy, rozumiane jako ustosunkowanie się „kogoś w stosunku do czegoś”<sup>52</sup>. Postawy są więc integralnie powiązane z wartościami. Zdaniem Znanieckiego „przyczyną wartości czy postawy nigdy nie jest sama postawa czy sama wartość, ale zawsze połączenie postawy i wartości”<sup>53</sup>.

Wzajemne wpływy wartości i postaw są widoczne w dokonywanych wyborach i podejmowanych działaniach. Znaniecki ukazuje to m.in. na przykładzie chłopów polskich z tych samych terenów, migrujących do pracy sezonowej w Niemczech bądź pozostających w kraju. Pierwsi chcą wykonywać pracę w systemie akordowym, dającym szansę zwiększania zarobków w zależności od wysiłków, drudzy — w systemie „dniówkowym”, niewymagającym takiej aktywności, ale i nieprzynoszącym dużego zarobku. Znaniecki wykazuje, że pomiędzy tymi grupami występowały różnice zarówno w zakresie uprzednio posiadanych postaw, jak i preferencji wartości, co zdecydowało o odmiennych efektach pracy. Chłopi migrujący zdecydowanie wyżej cenili wartości materialne oraz pracę dającą szansę szybkiego wzbogacenia się. Ci, którzy pozostawali, prezentowali postawy tradycyjne, charakterystyczne dla pracy pańszczyźnianej, przy której aktywność zarobkowa była „złem koniecznym”<sup>54</sup>.

Przyczyny wyznaczające postawy i preferencje wartości są zazwyczaj bardzo złożone, wiążą się z bogatą strukturą środowiska wyznaczającego charakter wpływów socjalizacyjnych. Znaniecki analizuje np. zróżnicowanie konsekwencji tyranii ojca w zależności od innych czynników decydujących o wcześniejszych postawach członków grupy rodzinnej. Dochodzi do wniosku, że jeśli tyrania ojca łączy się z uprzednio ukształtowaną postawą solidarności rodzinnej, jej efektem jest uległość. Natomiast w połączeniu ze skłonnością do samookreślenia (*self-assertion*) tyrania kształtuje postawę buntowniczą<sup>55</sup>. Zatem Znaniecki postrzega wpływy socjalizacyjno-wychowawcze kompleksowo, takie same bodźce mogą wywierać zupełnie różne reakcje w zależności od tego, w jakich kontekstach działają, a także od tego, jakie postawy ukształtowały się u jednostki będącej przedmiotem tych działań i jakie wartości ona wcześniej zinternalizowała.

Znaniecki wierzy w zdolność organizacji społecznej do kształtowania nowych, korzystniejszych struktur poprzez zapobieganie anormalno-

<sup>52</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 55; Tenże, *Nota metodologiczna*, w: *Chłop polski*, t. 1, s. 55.

<sup>53</sup> Tenże, *Nota metodologiczna...*, s. 69.

<sup>54</sup> Tamże, s. 71.

<sup>55</sup> Tamże, s. 70–71.



ści przejawiającej się skłonnościami do zbrodni, włóczęgostwa, prostytucji czy alkoholizmu. W *Nocie metodologicznej* tak to wyraża: „Prawie nie ma takiej ludzkiej postawy, która należycie kontrolowana i ukierunkowana nie mogłaby być społecznie produktywna. Rzecz jasna, pomiędzy jednostkami zawsze musi istnieć ilościowa różnica pod względem efektywności, często bardzo duża, ale nie widzimy powodu, aby istniała stała jakościowa różnica pomiędzy zachowaniami społecznie prawidłowymi i społecznymi”<sup>56</sup>.

Należyta kontrola i ukierunkowanie, mówiąc słowami Znanieckiego, to podstawowy warunek sukcesu pokoleń starszych w zakresie przygotowania do społecznego funkcjonowania pokolenia młodszego. To ostatnie jednak nie może przejmować wartości i postaw w sposób bezrefleksyjny i bierny. Mówiąc inaczej, społeczeństwo nie może dążyć poprzez swoje instytucje wychowująco-socjalizacyjne do ukształtowania pokolenia młodego na „wzór i podobieństwo” starego. I jakkolwiek mogłoby się wydawać, że tradycjonalizm mocno zespala jednostki oraz sprzyja solidarności grupowej, to jednak w bardziej odległej perspektywie stwarza zagrożenie stagnacją, która, biorąc pod uwagę tempo zmian cywilizacyjnych, szybko oznaczać będzie regres. Zatem nadrzędnym celem procesów socjalizacyjno-wychowawczych jest kształtowanie postaw twórczych, charakterystycznych dla osobowości kreatywnych.

Dla przyszłości cywilizacyjnej bardzo ważne jest kształtowanie w procesach socjalizacyjno-wychowawczych odpowiednich postaw wobec pracy. W hierarchii wartości eksponowanych w koncepcjach Znanieckiego praca zajmuje bardzo ważne miejsce. Pracę wiąże on zarówno z rozwojem społeczeństwa, jak i jednostki, przy czym, aby rzeczywiście była ona wartością, musi łączyć obydwie te funkcje, tzn. służyć zaspokajaniu potrzeb jednostkowych i zbiorowych. Znaniecki w *Nocie metodologicznej* ubolewa nad faktem, że w nowoczesnym społeczeństwie uprzemysłowionym jest coraz więcej zawodów „pozbawionych bodźców” i w związku z tym „mało interesujących robotnika”<sup>57</sup>. Autor zauważa: „Ten fakt w sposób nieuchronny wywiera głęboki wpływ na szczęście ludzi i choćby tylko z tego powodu przywrócenie bodźca do pracy znajduje się wśród najważniejszych problemów stojących przed społeczeństwem”<sup>58</sup>. Koncentracja na wartościach ekonomicznych przesłania zdaniem Znanieckiego realne zagrożenia, jakie powoduje organizacja przemysłowa spychająca robotnika na margines, a tym samym w anormalność przejawiającą się postawami

<sup>56</sup> Tamże, s. 92.

<sup>57</sup> Tamże, s. 93.

<sup>58</sup> Tamże.

i wartościami destruktywnymi. Ratunkiem jest zmiana organizacji pracy, tak by budziła ona zainteresowanie samym jej wykonywaniem, a nie tylko efektem ekonomicznym<sup>59</sup>.

Zatem wartość pracy w społeczeństwie to nie tylko korzyści ekonomiczne, ale przede wszystkim możliwość realizacji siebie i kreatywnego wytwarzania, czyli w pewnym sensie działalności artystycznej<sup>60</sup>. Dla tak rozumianej wartości pracy niezbędne jest stwarzanie odpowiednich warunków i kształtowanie postaw.

Praca ma służyć zarówno rozwojowi społeczeństwa, jak i jednostki, stwarzając dla tej ostatniej możliwość samorealizacji poprzez aktywność kreatywności, a także poczucie szczęścia, które Znaniecki zalicza do bardzo ważnych wartości. Najczęściej traktuje je w kategoriach ogólnych jako ludzką szczęśliwość, na którą wpływają harmonia w relacjach płci jak i ekonomiczne warunki egzystencji społeczeństwa. Znaniecki uważa dotychczasowe dyskursy poświęcone tej ważnej kwestii za zbyt marginalne, mało naukowe, za bardzo abstrakcyjne. To zmarginalizowanie, jego zdaniem, wynika z samej istoty szczęścia, trudności w jego rozumieniu i rozwiązywaniu, ale także z wpływów ideologii chrześcijańskiej dewaluującej szczęście na rzecz wartości cierpienia. Znaniecki uważa, że problem szczęścia powinien być przedmiotem teoretycznych i empirycznych analiz, w związku z czym szczęściem i jego znaczeniem w społeczeństwie powinna zająć się socjologia<sup>61</sup>. Jednocześnie, jak każda istotna dla człowieka i społeczeństwa wartość, szczęście powinno zajmować odpowiednie miejsce wśród celów wychowania.

Wychowanie według Floriana Znanieckiego powinno być procesem zglobalizowanym, opartym na wartościach o wymiarze światowym, służących integrowaniu się narodów, kultur i religii. Píše: „Aby położyć kres wojnom, trzeba albo położyć kres walce narodów i kultur przez wprowadzenie nowych schematów postaw i wartości, albo zastąpić odizolowane narodowe państwo, będące instrumentem kulturalnej ekspansji, jakimś innym typem organizacji”<sup>62</sup>.

Florian Znaniecki, socjolog zorientowany na przyszłość, dostrzegał zatem możliwość globalizacji kultury, która mogłaby stanowić podstawę dla pokojowych dyfuzji zbliżających narody, przy jednoczesnym zachowaniu ich tożsamości. We współczesnej mu Europie, targanej ciągłymi konfliktami, taka perspektywa nie wydawała się jednak możliwa. Zapew-

<sup>59</sup> Tamże.

<sup>60</sup> Tamże, s. 94.

<sup>61</sup> Tamże, s. 95.

<sup>62</sup> Tamże, s. 96.

ne w związku z tym, pisząc o innym typie organizacji, wzorował się na Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, stanowiących wówczas dla Europy wzorzec zarówno demokracji i tolerancji opartej na postawach relatywizmu kulturowego, jak i dobrobytu gospodarczego zapewniającego każdemu zabezpieczenie podstawowych potrzeb i praw, w tym prawa do pracy i godziwego wynagrodzenia za jej wykonywanie. Znaniecki zajmował się przecież emigrantami polskimi, później środowiskiem imigrantów polskich w Chicago, dostrzegał więc niewątpliwie korzyści społeczne wynikające z pokojowego, harmonijnego tworzenia takich megastruktur, opartych na wartościach prointegracyjnych: tolerancji, odrzucaniu stereotypów i uprzedzeń, szacunku dla odmienności rasowych, etnicznych, kulturowych czy religijnych. Alternatywnym rozwiązaniem wskazywanym przez niego było „położenie kresu” walkom i wojnom na drodze wprowadzania nowych postaw i wartości. Osiągać to można było poprzez wychowanie nowych pokoleń do potrzeb i wyzwań cywilizacji przyszłości. Znaniecki przypisywał takiej działalności, przede wszystkim szkolnej, olbrzymie znaczenie, nie było zatem przypadkowe ukierunkowanie jednego z głównych nurtów jego zainteresowań na socjologiczne problemy wychowania. Tylko bowiem w odpowiednio zorganizowanym procesie wychowania możliwe było, według niego, osiągnięcie wartości gwarantujących harmonijną współzależność różnych narodów. Znaniecki pisał: „Można by położyć kres walce narodów i kultur nie przez zniweczenie historycznych różnic, ale przez uznanie ich wartości dla świata i przez coraz bliższe wzajemne poznanie i szacunek<sup>63</sup>. Autor *Noty metodologicznej* formułował takie poglądy u schyłku I wojny światowej i w euforii odradzającego się państwa polskiego. Historia Europy i świata w kolejnych dekadach ubiegłego stulecia nie odebrała im znaczenia, raczej je potwierdziła, bowiem prawdopodobnie II wojna światowa nie byłaby możliwa bez skrajnie etnocentrycznych podstaw systemu wychowania nazistowskich Niemiec.

Zatem dla Znanieckiego najważniejsze były te wartości, które gwarantują utrzymanie ładu społeczeństwa i rozwój jego struktur, ale przy jednoczesnym zapewnieniu szczęścia jednostek tworzących owe struktury. Warunki te spełniają takie wartości, jak tolerancja, szacunek dla odmienności, akceptacja inności, integracja, a także twórcza praca i wiążąca się z nią postawa kreatywności. Ze względu na zróżnicowanie ideałów rodzinnego wychowania najlepszym gwarantem osiągnięcia tych wartości w wymiarze ogólnospołecznym pozostaje szkoła. Szkoła ponadto jest taką instytucją

---

<sup>63</sup> Tamże.

systemu społecznego, która ułatwia dostępność innych wartości, szczególnie cenionych przez autora *Společnych ról uczonych*, to jest wykształcenia i wiedzy. Ta idea klasyka socjologii jest powszechna we współczesnej pedagogice. Kazimierz Denek podkreśla, że dla optymalnego procesu dydaktyczno-wychowawczego wartości i cele edukacji szkolnej są nadrzędnymi punktami odniesienia<sup>64</sup>. Edukacja ujmowana w kategoriach wartości i celów staje się podstawową nadzieją na naprawienie wspólnej, zagrożonej cywilizacji. Z przyjętych i uznawanych wartości wyprowadza się cele edukacji, gdyż od celów formułowanych w oparciu o wartości rozpoczyna się skuteczne kształtowanie osobowości. Także według Andrzeja Michała Tchorzewskiego wartości stanowią źródło podstawowych celów i zadań, jakie winny być realizowane w ramach złożonej rzeczywistości szkolno-wychowawczej<sup>65</sup>. Za aksjologicznymi podstawami wychowania opowiada się również Mieczysław Łobocki, podkreślając podstawowe znaczenie wartości moralnych w prawidłowym przebiegu tego procesu. Jego zdaniem w warunkach instrumentalnego traktowania człowieka niezbędnym zadaniem jest wychowanie do altruizmu. W ten sposób można walczyć z dewaluacją wartości moralnych, anonimowością w kontaktach międzyludzkich, instytucjonalizacją życia społecznego<sup>66</sup>. Stefan Kunowski u podstaw współczesnej pedagogiki stawia takie wartości, jak miłość, prawda, wolność, prawa człowieka, demokracja<sup>67</sup>. Władysław Cichoń uważa, że najbardziej pożądane wychowawczo są te wartości moralne, które powinny przysługiwać człowiekowi w sposób trwały i wiązać się twórczo z jego naturą. Wśród cennych z wychowawczego punktu widzenia wartości moralnych wyróżnia szlachetność, prawość, wytrwałość, odpowiedzialność. Można zatem stwierdzić, że wartości preferowane przez współczesnych pedagogów polskich są w pełni zbieżne z wartościami eksponowanymi w koncepcjach twórcy polskiej socjologii wychowania.

Wartości ukierunkowują każdą działalność wychowawczą, decydują więc o charakterze realizowanych praktyk wychowawczych. Praktykami tymi Znaniecki raczej się nie zajmował, rolę socjologii w systemie nauk

<sup>64</sup> K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, „Edytor”, Poznań–Toruń 1994, s. 6, 11; Z. Frączek, *Wychowanie a wolność*, w: *Człowiek a wychowanie. Europejskie możliwości i zagrożenia*, Rzeszów 2007, s. 77.

<sup>65</sup> A. M. Tchorzewski, *Dyskurs wokół wartości powinności moralnych nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994, s. 7. Por. Z. Frączek, dz. cyt., s. 78.

<sup>66</sup> M. Łobocki, *Co utrudnia wychowanie do altruizmu w dobie współczesnej. Dydaktyka Literatury*, t. 16, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1996, s. 91–95.

<sup>67</sup> Z. Frączek, dz. cyt., s. 77.

o wychowaniu dostrzegał w rozwijaniu wiedzy o wartościach. Władysław Cichoń pisze, że, w przekonaniu Znanieckiego, bez takiej wiedzy wychowanie stawałoby się „ślepyim zabiegiem mechanicznym, urabiającym wychowanka zgodnie z założonymi z góry wzorami”<sup>68</sup>. Takie wychowanie, jak podkreśla autor cytowanej wypowiedzi, zagraża rozwijaniu twórczej postawy wychowanka, a w kształtowaniu takiej postawy poprzez wychowanie, przede wszystkim szkolne, Znaniecki upatrywał szans na budowanie „cywilizacji przyszłości”<sup>69</sup>. Celem ostatecznym wychowania według niego było więc „kształtowanie twórców uspołecznionych, czyli ludzi, którzy pomimo harmonijnej współpracy ze społeczeństwem zachowują oryginalność myślenia i zdolność do przekształcania rzeczywistości”<sup>70</sup>.

Reasumując, wartości wychowawcze postulowane przez Znanieckiego do realizacji w procesie wychowania tworzą system ukazujący głęboki humanizm jego koncepcji. Najwyższą wartością i jednocześnie miarą wartości pozostałych jest człowiek, ale człowiek nie jako jednostka, lecz jako uczestnik grup społecznych. Znaczenie wartości wzrasta proporcjonalnie do liczebności grup, którym służą. Autor *Socjologii wychowania* przekonuje, że dobro ogółu grup jest ważniejsze niż dobro tylko niektórych grup, a dobro niektórych grup — ważniejsze od dobra pojedynczej grupy<sup>71</sup>. Zatem wychowanie musi być wychowaniem do dobra społecznego, co oznacza internalizowanie wszystkich wartości, które temu dobru służą, takich jak altruizm grupowy, pluralizm wartości, harmonijne współdziałanie w kreatywnym tworzeniu nowych jakości społecznych<sup>72</sup>. Jednocześnie jednak dobro społeczne, według Znanieckiego, osiągnięte jest dla dobra każdego człowieka. Niezależnie od rasy, wieku, płci czy przynależności klasowej jest on pozytywną wartością i tak też powinien być traktowany<sup>73</sup>.

Znaniecki był filozofem i socjologiem, kreślił koncepcje wychowania, kierując się swoją wizją rozwoju społecznego, natomiast nie zajmował się praktyką edukacyjną weryfikującą zasadność tych koncepcji, to wyzwanie pozostawiając pedagogom, sobie współczesnym i przyszłym. Wśród tych pierwszych szczególne miejsce zajął Janusz Korczak.

<sup>68</sup> W. Cichoń, dz. cyt., s. 134.

<sup>69</sup> F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi...*,

<sup>70</sup> E. Hałas, dz. cyt., s. 148; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, s. 132.

<sup>71</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 381.

<sup>72</sup> Tenże, *Socjologia wychowania*, t. 2, s. 87; J. Piotrowski, *Zagadnienie roli społecznej w systemie socjologicznym Floriana Znanieckiego*, w: *Florian Znaniecki i jego rola w socjologii*, red. A. Kwilecki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1975, s. 158–160.

<sup>73</sup> F. Znaniecki, *Humanizm i poznanie (1912)*, w: Tenże, „Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne, t. 2, s. 258, 260.

#### 6.4. Znaczenie wartości w pedagogicznym systemie Janusza Korczaka

Każda koncepcja wychowania ściśle wiąże się z określonymi wartościami. Można dyskutować nad sposobem, w jaki internalizacja wartości ma przebiegać, nad hierarchią tych wartości w przekazach wychowawczych, jednak nie sposób zakwestionować znaczenia aksjologicznych podstaw każdego wychowania. Co więcej, wartości, wokół których system wychowawczy jest konstruowany, decydują o jego pedagogicznych i społecznych walorach, a tym samym o praktycznych efektach wyrażających się jakością socjalizacji w działaniach konstruowanych w oparciu o jego założenia. Dotyczy to także pedagogicznego systemu Janusza Korczaka, który uznanie i ponadczasowość zawdzięcza w głównej mierze właśnie wartościom, na jakich był budowany.

Naczelną wartością systemu pedagogicznego Janusza Korczaka jest człowiek we wszystkich fazach jego życia. Osiągnięciu pełni tej wartości służy wychowanie. Jest to proces intencjonalnie ukierunkowany na rozwój człowieka, doskonalenie jego umysłu, ciała i duszy. Obejmuje zintegrowane działania, które z jednej strony mają na celu przygotowanie wychowanka do radzenia sobie w świecie dorosłych i do czynienia tego świata coraz bardziej doskonałym, ale z drugiej strony zmierzają do uczynienia dzieciństwa czasem spokojnym, radosnym, przeżywanym godnie i szczęśliwie. Wychowanie ma także stanowić swoisty rodzaj ochronnej zasłony oddzielającej dziecko od tych przejawów świata dorosłych, które mogą ranić, upokarzać, obrażać, piętnować, niewolić.

Wartości w koncepcjach Korczaka mają zróżnicowane znaczenie. Można je podzielić następująco:

A. Wartość uniwersalna: człowiek.

B. Wartości instrumentalne: ogół rzeczy, czynów, działań i procesów ukierunkowanych na rozwój człowieka, zaspokojenie jego potrzeb materialnych, intelektualnych i duchowych. Do zaspokajania tych potrzeb niezbędna jest edukacja, praca, ale także doświadczenie akceptacji, szacunku, poczucia respektowania praw.

Korczak w swoich koncepcjach i działaniu koncentruje się na dziecku, i czyni to zapewne z dwu powodów. Po pierwsze dlatego, że dzieciństwo to fundament dorosłego życia, a po drugie, że w okresie dzieciństwa człowiek jest najsłabszy, a zatem w największym stopniu potrzebuje pomocy w zaspokajaniu swoich potrzeb. Nie tylko ubraniowych, żywieniowych czy mieszkaniowych, chociaż przeciwdziałaniu biedy dziecka Korczak poświęca wiele uwagi. Za równie ważne uważa jednak także takie potrzeby, jak potrzeba aktywności, samorządności, posiadania wpływu na

życie własne i swojego otoczenia. Wszystkie one sprowadzają się do wartości bycia podmiotem, a nie przedmiotem działań społecznych zarówno w okresie dorosłości, jak i dzieciństwa. Człowiek staje się podmiotem dzięki rozwijaniu aktywności, przede wszystkim poprzez pracę. Jest ona wartością w znaczeniu celów godnych pożądania ze względu na ich rolę w rozwoju człowieka, w zaspokajaniu jego najważniejszych potrzeb, w umożliwianiu mu ciągłego osiągnięcia podmiotowości.

Praca dla Korczaka była szczególną wartością. Pisał: „Praca jest najcenniejszą częścią treści mego życia...”<sup>74</sup>. To, co uważał za najcenniejsze dla siebie, Korczak przekazywał swoim wychowankom. Dotyczyło to także pracy.

W procesie wychowawczym wartość pracy odnosi się zarówno do aktywności wychowawcy, jak i wychowanka. W tym pierwszym znaczeniu Korczak postrzegał pracę jako szczególną wartość w roli wychowawcy. Dzięki pracy może on nabywać odpowiednich kompetencji, a następnie je doskonalić. Jest to praca, jak podkreślał Korczak, uciążliwa, znojna i niekończąca się<sup>75</sup>.

Postawy człowieka i ukierunkowujące je wartości kształtują się pod wpływem realnych warunków życia, jakie stają się jego udziałem. Janusza Korczaka można uznać na gruncie pedagogiki za jednego z prekursorów wychowania do globalizmu, w oparciu o podstawy kultur narodowych. Osadzony w kulturze żydowskiej i polskiej ukształtował on w sobie postawę relatywizmu, generującą akceptację i szacunek dla wszelkich odrębności opartych na tradycjach różnych grup i społeczności. Taką postawę chciał przekazywać również swoim wychowankom. Uczył ich, że „praca dla dobra ojczyzny jest również dobrem dla całej ludzkości”<sup>76</sup>. Wierzył, że ukształtowanie takiej postawy u dzieci będzie fundamentem do budowy pokojowych, solidarnościowych stosunków pomiędzy narodami, opartych na przyjaźni i pokojowej współpracy.

<sup>74</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1978, s. 122; J. Korczak, *Życiorysy*, [przedr. z „Przegląd Pedagogiczny” 1902], nr 9, w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, t. 2, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 50; M. Urbańska, *Sposoby rozwijania samokontroli i samooceny w systemie wychowawczym „Starego Doktora”*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979, s. 89; A. Szlązakowa, *Humanistyczne wartości ksiązek Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży*, w: tamże, s. 106–107.

<sup>75</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 2, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 126.

<sup>76</sup> I. Sitko, *Podstawowe wartości systemu wychowawczego Janusza Korczaka*, w: *Aktualność idei Janusza Korczaka*, red. T. Wróblewska, Wydawnictwo „Horyzont”, Piotrków Trybunalski 1993, s. 64.

W pedagogice Janusza Korczaka bardzo duże znaczenie mają wartości zespalające dziecięce grupy rówieśnicze, w tym zwłaszcza przyjaźń. Dzieci pozostawione samym sobie próbują we własnym zakresie zaspokajać potrzeby, wspomagać się nawzajem, dawać sobie oparcie. Taka grupa dziecięca połączona przyjaźnią jest wielokrotnie opisywana w prozie literackiej Korczaka. Bohaterowie *Dzieci ulicy* pomagają sobie wzajemnie, opiekują się słabszymi, tworzą swoistą dziecięcą społeczność o cechach typowych dla społeczeństwa dorosłych, takich jak odpowiedzialność, pomoc, gotowość do wyrzeczeń dla innych. Przyjaźń dwóch chłopców, bohaterów opowiadania pt. *Sława*, staje się podstawą ich rozwoju, ale także działań podejmowanych na rzecz szerszej grupy. Ta przyjaźń okazała się ponadczasowa. Olek nawet po przeprowadzce do Łodzi nie zapomina o przyjacielu Władku. Pielęgnuje tę przyjaźń, pisząc do niego listy, pytając o wyniki egzaminu<sup>77</sup>.

Podstawą przyjaźni ubogich dzieci z opowiadania *Sława* była kreatywność młodych przywódców oraz ich wysokie morale. Ich marzenia nie dotyczyły tylko własnych osób i bliskich kolegów, ale wszystkich potrzebujących pomocy, również dorosłych. Założyli Związek Rycerzy Honoru, mający na celu doskonalenie charakteru, pomoc słabszym i pokrzywdzonym. A nagrodą za dobre czyny miała być sława. Chociaż bohaterowie nie w pełni zrealizowali swoje marzenia, to jednak dzięki opartej na przyjaźni wzajemnej współpracy łatwiej znosili przeciwności losu. I na miarę możliwości budowali swoją przyszłość jako uczciwi, pracowici i pożyteczni ludzie<sup>78</sup>.

Przyjaźń dziecięca dla Korczaka stanowiła szansę aktywizowania społeczeństwa do działania dla wspólnego dobra. Warszawa, mimo że straciła status miasta stołecznego, była nadal ośrodkiem rozwijającego się handlu, przemysłu, a w związku z tym i proletariatu, który rekrutował się z napływowej ludności wiejskiej. Narastały palące problemy społeczne, które wobec braku systemowych rozwiązań instytucjonalnych mogła łagodzić tylko wzajemna życzliwość, pomoc, środowiskowe wsparcie. Takie postawy najlepiej rozwijały się właśnie na gruncie dziecięcej przyjaźni, szczerzej, bezinteresownej, pełnej nadziei, pozwalającej przetrwać nawet najtrudniejsze chwile.

<sup>77</sup> J. Korczak, *Sława*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)*. *Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996, s. 47.

<sup>78</sup> J. Szablicka-Żak, *Pedagogiczne akcenty w literaturze dla dzieci i młodzieży Janusza Korczaka*, w: *Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XIX wieku*, t. 2, red. O. Darewicz-Uberman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012, s. 49.



W opracowaniach poświęconych życiu i twórczości Janusza Korczaka podkreślany jest fenomen niezwyklej wręcz zgodności głoszonych przez niego zasad i świadectwa życia. Reagował na zło, opiekował się słabszymi, czynił dobro, pracował na rzecz dialogu i tolerancji i tym wartościom był wierny do końca życia. Kiedy w roku 1940 wójt Wawra zaproponował mu ucieczkę przed zamknięciem w getcie, Korczak z tej okazji nie skorzystał. Wypowiedział wtedy znamienne słowa: „Niestety, panie wójcie Krupka, trzeba dać pokrycie na to, co w ciągu mojego życia wygłaszałem i głosiłem, to jest wierności dziecku-człowiekowi”<sup>79</sup>.

Janusz Korczak swoim życiem zaświadczał głoszone koncepcje pedagogiczne wielorako. Był wzorem lekarza niosącego bezinteresowną pomoc, a także pisarzem i poetą promującym dobro<sup>80</sup>. Jak pisze Jadwiga Bińczycka, cechowała go postawa aktywnej walki ze złem i wiary w dobro tkwiące w człowieku, której nie były w stanie wymazać nawet najczarniejsze obrazy z żydowskiego getta<sup>81</sup>.

Korczak przemawiał jako pedagog i literat językiem serca, nazwanym przez Marshalla Rosenberga językiem dialogu. Wierzył, że dziecko jest zdolne do dialogu z osobą dorosłą i ta wiara przyświecała jego pracy wychowawczej. Uważał, że trzeba mówić z dziećmi, a nie do dzieci<sup>82</sup>. Konieczna jest rozmowa z dziećmi, wsłuchiwanie się w ich relacje, potrzeby, wczuwanie się w świat przeżyć dzieci. Dialog zakłada konieczność zwrócenia się do dziecka twarzą w twarz, wsłuchiwanie się w jego racje, przeżywanie radości płynącej z doświadczenia kontaktu z nim<sup>83</sup>. Był więc Korczak reprezentantem kultury dialogu, zawierającej w sobie akceptację odmienności drugiego człowieka, niezależnie od jego wieku czy religii, opartą na postawie tolerancji. Wartości konstytuujące taką kulturę mają charakter ogólnoludzki i są ponadczasowe, a ich upowszechnianie daje nadzieję na eliminowanie napięć i konfliktów zarówno w wymiarze jednego społeczeństwa, jak i całej ludzkości.

<sup>79</sup> J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyn 2009, s. 16. Por. M. Jaworski, *Janusz Korczak*, Warszawa 1977, s. 6.

<sup>80</sup> J. Bińczycka, dz. cyt., s. 17. Por. J. Korczak, *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, wybrała, opracowała i wstępem opatrzyła B. Wojnowska, Warszawa 1999, s. 18.

<sup>81</sup> J. Bińczycka, dz. cyt., s. 18. Por. *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, wstęp i red. nauk. A. Lewin; opracowanie filologiczne tekstów M. Ziółek; Instytut Badań Edukacyjnych. Pracownia Korczakowska, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992, s. 59.

<sup>82</sup> J. Bińczycka, dz. cyt., s. 19.

<sup>83</sup> Tamże, s. 20.

### 6.5. Wartości i ich konflikty w obrazach literackiej prozy Janusza Korczaka

Korczak jako pedagog i filozof doskonale rozumiał, że pluralizm wartości, jakkolwiek sam w sobie jest pożądanym, w rzeczywistości społecznej prowadzi do napięć i konfliktów. Aby ich unikać, trzeba poznawać ich źródła, mechanizmy, konsekwencje, a przede wszystkim posiadać świadomość powszechności stwarzanego przez nie ryzyka. Korczak należał do tych pedagogów, którzy poszukują sposobów efektywnego kształtowania postaw wobec wartości w procesie wychowania. Za jedną z form osiągnięcia takiego celu uznał oddziaływanie przez literaturę, kierowane zarówno do wychowanków, jak i wychowawców, a za sposób szczególnie skuteczny — przybliżanie wartości społecznie poświadczanych poprzez kontekst uświadamiający konflikty aksjologiczne.

Pomiędzy teorią i praktyką wychowawczą zawsze występuje określony dystans, a jego rozmiary są wskaźnikami niepowodzeń wychowawczych. Taka sytuacja stanowi konsekwencję pluralizmu wartości, zmuszającego do ciągłych wyborów pomiędzy dobrem i złem, ale także pomiędzy dobrem czy złem większym lub mniejszym. Konieczność dokonywania takich wyborów jest następstwem doświadczania konfliktu wartości.

Korczak konfliktom wartości w wychowaniu poświęcał dużo uwagi, szczególnie w utworach literackich. W każdym z jego utworów wartości ukazywane są na tle stwarzającym bodźce do konfliktów aksjologicznych doświadczanych w realnych interakcjach jak i przeżywanych wskutek wewnętrznych napięć stanowiących konsekwencję buntu wobec obserwowanego porządku społecznego. W analizach zawartych w tej części rozdziału problemy konfliktów aksjologicznych zostaną poddane analizie w oparciu o przekazy pedagogiczne zawarte w *Dziecku salonu* — powieści opartej na wątkach autobiograficznych.

#### 6.5.1. Konflikt pomiędzy wartością miłości bliźniego a bezwzględnością w traktowaniu drugiego człowieka

Miłość do drugiego człowieka jest podstawową wartością wychowania tradycyjnego oraz każdego wychowania opartego na religii chrześcijańskiej, w której naczelnym nakazem jest przykazanie miłości Boga i bliźniego, przy czym bliżnim jest każdy człowiek wyłącznie ze względu na swe człowieczeństwo, a nie pozycję, zasługi czy posiadane przymioty<sup>84</sup>. Znaczenie tej wartości mocno akcentował Janusz Korczak.

<sup>84</sup> A. Rodziński, *U podstaw kultury moralnej: o genezie i podstawowej strukturze wartości moralnej naturalnej i wartościowania ściśle moralnego: studium aksjologiczno-etyczne*, Lu-

Kluczowy dla powieści *Dziecko salonu* rozdział, noszący taki sam tytuł, przywołuje epizod z życia bohatera z ojcem w roli głównej<sup>85</sup>. Jako dziecko czyta on jedną z bajek podsunętych mu przez dorosłych — o matce, która Śmierci oddała swe piękne włosy i oczy, by znaleźć drogę do ukochanego zmarłego dziecka. W trakcie lektury tej historii o potędze miłości matki, mającej na celu budowanie szacunku dla jej oddania, do ojca małego Janka przychodzi kobieta — matka dwojga zmarłych już dzieci. Trzecie jest chore i aby go uratować, potrzebne są pieniądze. Jedynym ich źródłem w tej rodzinie były zarobki męża, zwolnionego z pracy za kradzież przedmiotu o niewielkiej wartości. Kobieta pada przed fabrykantem na kolana, całuje go po rękach. Odpowiedź, że nad złodziejami nie ma litości, słyszy nie tylko ona, ale i mały Janek z baśniami Andersena w ręku. Po latach powie ojcu: „Po raz pierwszy dusza moja z lękiem odskoczyła od ciebie. O! ja bym inaczej postąpił. A był to czas, gdyś był jeszcze dla mnie ideałem, doskonałością bezwzględną”<sup>86</sup>.

Współczesne dzieci także dostają do rąk bajki i baśnie o miłości do drugiego człowieka, bezinteresowności, poświęceniu, zarówno te, które czytali w dzieciństwie ich pradziadkowie, jak i zupełnie nowe. Natomiast w relacjach pomiędzy dorosłymi obserwują bezwzględność, niszczenie drugiego człowieka, dążenie do osiągnięcia korzyści materialnych lub społecznych za wszelką cenę. Po roku 1990 wraz z transformacją ustrojową nastąpiła transformacja interakcji. Raczej nie były to zmiany prospołeczne. Przeciwnie, podstawowymi wartościami stały się umiejętności radzenia sobie, niezależnie od tego jakie środki są niezbędne do osiągnięcia zakładanych celów. Wysokie wskaźniki bezrobocia nasiliły lęki generujące agresję w środowiskach zawodowych, dysparytety ekonomiczne stały się źródłem wrogości i zawiści w środowiskach sąsiedzkich. Nie ma odpowiednich badań statystycznych, które potwierdzałyby, jak częsty jest konflikt pomiędzy przyswojonym z przekazów werbalnych nakazem miłości drugiego człowieka a obserwowaną bezwzględnością w różnych typach interakcji pomiędzy dorosłymi. Z całą pewnością konflikt ten nie utracił swojej aktualności, przeciwnie — wydaje się znaczą-

blin 2011. Por. A. Nowicka, *Wychowanie w prawdzie i miłości*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 5, s. 18–19; M. Kwiek, *Wychowanie do miłości*, Oficyna Współczesna, Wrocław 1991; M. Chodkowska, R. Bednarz-Grzybek, *Dziecko salonu — ponadczasowość Korczakowskiej koncepcji konfliktu wartości w procesach socjalizacyjnych*, w: *W trosce o dziecko. Rozważania w kontekście pedagogiki Janusza Korczaka*, red. A. Bajorek, K. Serwatko, A. Śniegulska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, Sanok 2012, s. 54–55.

<sup>85</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*, Księgarnia Powszechna, Warszawa 1906, s. 27–36.

<sup>86</sup> Tamże, s. 30.

nie bardziej nasilony w socjalizacyjnych doświadczeniach współczesnego dziecka.

Niewłaściwe wychowanie może generować antagonizmy pomiędzy miłością a sprawiedliwością. Harmonijne wychowanie dziecka do miłości i sprawiedliwości jest możliwe, ale tylko w warunkach zgodności celów i metod wychowawczych. Tylko wówczas sprawiedliwość nie zaprzecza miłości i nie pojawia się ryzyko zastępowania sprawiedliwości bezwzględnością tam, gdzie postawą bardziej moralną byłoby miłosierdzie.

Prymat miłosierdzia nad sprawiedliwością odpowiada chrześcijańskiej zasadzie miłości bliźniego: *kochaj bliźniego swego jak siebie samego*. Dotyczy to także bliźniego-kreatora działań, których nie akceptujemy. Czynienie zła stanowi naturalną przypadłość ludzką, ale wyrazem człowieczeństwa jest zdolność do wybaczenia. W budowaniu takich postaw mogą pomóc oddziaływania oparte na koncepcjach aksjologicznych. Witold Mackiewicz wyraził tę nadzieję następująco: „Jeżeli działanie siłą dobra na siłę zła rodzi tylko dobro pozorne i krótkotrwałe, to może właśnie nauki moralne stanowią dla społeczeństwa jedyną szansę?”<sup>87</sup>

Dziecko od najmłodszych lat, czy nawet miesięcy, styka się z normami moralnymi wpajanymi przez rodziców, ze wskazaniem na to co dobre, a co złe. W ten sposób wykształca się w nim wrażliwość intelektualno-emocjonalną na bodźce płynące z otoczenia. Jest to ważne w kształtowaniu trwałych, prospołecznych postaw.

### 6.5.2. Konflikt pomiędzy wartością bycia dobrym uczniem i dobrym kolegą<sup>88</sup>

Okres dorastania to stopniowe wyzwalanie się spod wpływów rodziny na rzecz wpływów środowiska szkolnego i grup rówieśniczych szkolnych jak i pozaszkolnych. Jest to naturalna droga socjalizacji, bardzo trudna dla dziecka, przy czym słabnięcie wpływów rodziny nie oznacza eliminowania potrzeby wsparcia rodzinnego. Przeciwnie, bariery i dylematy generują jeszcze większe zapotrzebowanie na to wsparcie, niż było to w okresie wczesnego dzieciństwa, kiedy wszystko wydawało się proste i łatwe w czterech ścianach bezpiecznego domu<sup>89</sup>.

Bohater *Dziecka salonu* w rozdziale pod tym samym tytułem przywołuje wspomnienia szkolne. Pisze: „Wsiąknę dużym kęsem duszy w szko-

<sup>87</sup> W. Mackiewicz, *Spory o wartości: narodzenie–życie–umieranie*, Agencja Wydawnicza Witmark, Warszawa 2006, s. 15.

<sup>88</sup> M. Chodkowska, R. Bednarz-Grzybek, *Dziecko salonu — ponadczasowość Korczakowskiej koncepcji...*, s. 55–56.

<sup>89</sup> Zob. *Wyzwania pedagogiczne i edukacyjne współczesnych przeobrażeń*, red. R. Czyżewski, B. Drozdowicz, Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2004.

łę”<sup>90</sup>. Oznacza to, że imponują mu teraz nauczyciele i wzorowi uczniowie, nauczyciela postrzega wręcz jako nadprzyrodzoną istotę, godną najwyższego szacunku, stara się go naśladować. Konflikt wartości pojawia się wówczas, kiedy nauczyciele oczekują, by wskazał kolegów, którzy coś przewinili, a koledzy — lojalności i solidarności z grupą, czyli przeciwnych zachowań. W trudnej sytuacji bohater nie może liczyć na wsparcie rodziców — ojciec za obniżoną ocenę ze sprawowania straszy go różgami i „oddaniem do szewca”, chociaż wie, co było tego przyczyną i że syn zachował się zgodnie z ideałami przekazywanymi mu w wychowaniu rodzinnym. Po latach dorosły już bohater stwierdza: „Skrzywdziłeś mnie wtedy, panie ojcie. Widzisz? Jeszcze pamiętam...”<sup>91</sup>.

Konflikt pomiędzy wartością bycia dobrym uczniem i dobrym kolegą nadal pozostaje aktualny, był i jest jednym z najbardziej typowych konfliktów ról pełnionych przez dziecko. W sytuacjach konfliktowych oczekiwania nauczycieli i rodziców są na ogół zgodne i pozostają w opozycji do oczekiwań grupy rówieśniczej. Im większą wagę rodzice przywiązują do efektów edukacji oraz związanej z nimi przyszłej kariery życiowej dziecka, tym większe jest zagrożenie nasilaniem się takiego konfliktu<sup>92</sup>. Nie można mieć przy tym wątpliwości co do tego, że współcześni rodzice są bardziej zorientowani na karierę dziecka, niż było to przed stu laty, jakkolwiek i wówczas oczekiwania wyboru przez dziecko drogi edukacyjno-zawodowej zgodnej z ich preferencjami były bardzo wyraźne. Nie umknęło to uwadze wnikliwego obserwatora problemów wychowawczych, jakim był Janusz Korczak.

### 6.5.3. Konflikt pomiędzy wartością czwartego przykazania Dekalogu a percepcją zachowań rodziców<sup>93</sup>

Bohater *Dziecka salonu* jest wychowywany w szacunku do Dziesięciu Przykazań. Wie, że obowiązuje przykazanie „Czcij ojca swego i matkę swoją”. Pyta, jak się czci ojca i matkę. Sam odpowiada, że „przez miłość, uszanowanie i posłuszeństwo”. Ale nie żywi takich uczuć. Drobnymi epizodami budują mur przed miłością i szacunkiem do ojca. Jeden z nich to niezrozumiała i nagła zmiana decyzji w sprawie pozwolenia na krótką wycieczkę z kolegami. Janek nie może ich nawet uprzedzić. Reakcją jest

<sup>90</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*, s. 30.

<sup>91</sup> Tamże, s. 32.

<sup>92</sup> Zob. *Edukacja a wizje świata*, red. J. Kwapiszewski, Słupsk 2002.

<sup>93</sup> M. Chodkowska, R. Bednarz-Grzybek, *Dziecko salonu — ponadczasowość Korczakowskiej koncepcji...*, s. 56–57.

upór wobec poleceń rodziców, bezsilny gniew i wrogość<sup>94</sup>. Sam konstatuje, że to drobiazg, ale dodaje, że jednak po tylu latach wciąż o tym pamięta.

Przyczyny braku konsekwencji w rodzinnych oddziaływaniach wychowawczych mogą być różne. Mogą być spowodowane przez lęki, jak było to najprawdopodobniej w przypadku ojca Janka, który być może z opóźnieniem uświadomił sobie ryzyko samodzielnej wyprawy dzieci bez opieki dorosłych. Współcześni rodzice często stają się niekonsekwentni w swoich oddziaływaniach wychowawczych z powodu nadmiaru obowiązków, koncentracji na życiu pozarodzinnym, chaosu codziennych spraw. Szybkie tempo życia i duże przeciążenie obowiązkami pełnionych ról sprzyja podejmowaniu nieprzemyślanych decyzji oraz łatwej ich zmianie, bez wnikania w uczucia dziecka.

#### 6.5.4. Konflikt pomiędzy treścią słów i zachowań osoby wychowującej<sup>95</sup>

Jedną z wartości, do której odwołuje się Janusz Korczak w analizowanej tu powieści, jest kwestia brania odpowiedzialności za wypowiedane przez człowieka słowa, konsekwentnego realizowania ich sensu w podejmowanych działaniach. Szczególnie dotyczy to wychowawcy, który nie może zmieniać raz ustalonych reguł pod wpływem nowych okoliczności niezgodnych z jego oczekiwaniami. Słowa wypowiedane do wychowanka i niezajdujące pokrycia w czynach powodują, że wychowawca jest percypowany jako nieszczerzy i niegodny zaufania. To, co mówi, jest sprzeczne z jego postępowaniem. Przestaje być wówczas autentyczny, przekonujący, a nawet staje się śmieszny<sup>96</sup>.

W rozdziale pt. *Dziecko salonu* Janusz Korczak maluje scenę, w której syn do ojca kieruje słowa: „Czemu pan, panie ojcze, jesteś mi tak obcy?” Ta „obcość” to poczucie braku więzi wskutek postrzegania ojca jako osoby nieautentycznej w obrazach tworzonych ze wspomnień dzieciństwa. Kiedy syn zostaje ukarany siedzeniem „w kozie” za niewydanie kolegów, którzy w czymś przewinili, ojciec swoją powagą potwierdza słuszność owych zasad, w domyśle przekazanych mu w wychowaniu rodzinnym. To koledzy powinni się byli przyznać — wydawanie ich nie byłoby jednak etyczne — możemy się domyślać w kontekście tej sytuacji. Stanowisko ojca zmienia się jednak radykalnie, kiedy syn otrzymuje trójkę ze spr-

<sup>94</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*, s. 33–34.

<sup>95</sup> M. Chodkowska, R. Bednarz-Grzybek, *Dziecko salonu — ponadczasowość Korczakowskiej koncepcji...*, s. 57–58.

<sup>96</sup> Tamże, s. 33.

wowania. Ojciec wie, co jest tego przyczyną, ale zachowuje się już teraz zupełnie inaczej: grozi synowi różgami i oddaniem go do szewca.

Współcześni rodzice często nadużywają słów. Nie mają czasu na refleksję wychowawczą, więc by szybko osiągnąć zamierzony efekt, wyrażają swoje stanowisko pod wpływem chwili, w sposób w jaki jest to dla nich wygodne. Kiedy dostrzegają zagrożenie dla własnych oczekiwań, łatwo zmieniają zdanie. W interakcjach, które obserwuje dziecko, są niekonsekwentni i nieszczerzy. Łatwo krytykują innych w obecności dziecka, a kiedy ci „inni” pojawiają się w bezpośrednim kontakcie — krytykę zastępuje pozorowana życzliwość, podziw, a nawet uniżoność. Dziecko nie rozumie kontekstów sceny, na jakiej rozgrywają się tego rodzaju gry, słowa rodzica traktuje bardzo poważnie, a kiedy okazują się sprzeczne z działaniami, traci do niego zaufanie i szacunek.

#### 6.5.5. Konflikt pomiędzy wartościami „być” i „mieć”<sup>97</sup>

Wartościami są przedmioty, wytwory człowieka bądź natury, do których ludzie dążą i które chcą posiadać. Należą do nich także niektóre ludzkie zachowania. O tym, czy coś zacznie być wartościowe i godne pożądania, decyduje sam człowiek. Nie ma takich przedmiotów, zjawisk, zachowań, które byłyby pożądane przez wszystkich ludzi, zawsze i wszędzie<sup>98</sup>. Wartości są składnikiem kultury ludzkiej i ewoluują wraz z nią<sup>99</sup>. Ludzie cenią różne wartości, dążą do różnych celów, które mogą być ukierunkowane na działanie (być) lub posiadanie (mieć).

Bohater rozdziału *Bez nadziei* zachęcany jest do tego, by „być” poprzez edukację i kształtowanie kultury czytelnicy. W jego rodzinnym domu mówi się o ogromnej wartości wiedzy. Kiedy jednak zaczyna dorastać, przekonuje się, że były to tylko fasady „być” dla maskowania „mieć”. Podejmowane działania mają na celu pozorowanie preferencji intelektualnych, w rzeczywistości książki są traktowane wyłącznie jako dobra materialne. Stylowe meble w salonie mają świadczyć o pozycji społeczno-materialnej gospodarzy, podobnie jak umieszczony na stole *Pan Tadeusz*. Łśni bogatą oprawą, nieczytany, bo branie do rąk mogłoby to dzieło zniszczyć<sup>100</sup>.

Problem konfliktu pomiędzy preferencjami materialnymi i duchowymi jest tak samo widoczny we współczesnym wychowaniu rodzinnym, jak

<sup>97</sup> Tamże, s. 58–59.

<sup>98</sup> W. Mackiewicz, *Spory o wartości*. II, s. 64.

<sup>99</sup> W. Słomski, *Człowiek wśród dylematów i wyzwań etycznych współczesności*, Katedra Filozofii Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Warszawa 2009, s. 235–242.

<sup>100</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*, s. 33.

w czasach opisywanych przez Janusza Korczaka. Teoretycznie większość rodziców deklaruje chęć wychowywania dziecka do wartości duchowych, intelektualnych, moralnych. W rzeczywistości dbają o to, by dziecko reprezentowało ich status poprzez ubiór, zabawki, gadzety, coraz droższe i bardziej wyszukane wraz z wiekiem. Nie myślą przy ich wyborze o tym, czy są one pomocne w rozwoju ciała i duszy dziecka. Doświadczenie nie potwierdza, że najdroższe zabawki są jednocześnie najlepsze. Często wybory świadczą jedynie o szczodrości bliskich, ale nie o ich mądrości.

Z wychowaniem do „być” wiąże się kultura czytelnicza, coraz bardziej zanikająca. W czasach współczesnych Korczakowi książka była dobrem o znacznej wartości materialnej. Nie czytano jej, by nie uległa zniszczeniu. Dzisiaj jest powszechnie dostępna. Nie czyta się jej więc nie dlatego, że jest zbyt cenna, ale dlatego, że jest mało konkurencyjna w ofercie dostępnych środków informacji. Konsekwencje są coraz powszechniej dostrzegane nie tylko wśród pedagogów. Zanik kultury czytelnicznej, sprzyjającej postawie „być”, próbuje się powstrzymać poprzez różne działania, z których najbardziej spektakularna jest akcja „Cała Polska czyta dzieciom”, uświadamiająca, że 10 minut czytania dziennie ma zbawienny wpływ na rozwój dziecka. Kształtuje jego charakter i upodobania estetyczne, jest dobrem duchowym w materialnej powłoce, przenoszącym czytelnika z obszaru „mieć” (materialna strona książki) do obszaru „być” (poznawcze i duchowe walory jej treści).

Odpowiedni dobór książek pomaga dziecku w utworzeniu kryteriów, według których będzie w przyszłości odrzucać to, co niewłaściwe, a wybierać tylko to, co jest dobre, wartościowe<sup>101</sup>.

Zasada prymatu *być* nad *mieć* nie działa zapewne z należąca jej siłą tam, gdzie jest bieda, gdzie poziom życia urąga wszelkim wyznacznikom ludzkiej godności, gdzie podstawą istnienia jest żebranie albo kradzież. Zdaniem W. Mackiewicza dysonansów między poziomami ludzkiej egzystencji nie naprawi moralistyka czy modlitwa, ale rozwiązania polityczne<sup>102</sup>. Jednak zarówno podejmowanie tego typu działań, jak i ich charakter wyznaczany jest poprzez wagę przypisywaną normom moralnym.

#### 6.5.6. Konflikt między uczuciem nakazanym a odczuwanym<sup>103</sup>

Wychowanie jest określonym trudem, długotrwałym wysiłkiem. Jak każdy podejmujący wysiłek, również wychowawca oczekuje zapłaty, ma-

<sup>101</sup> J. A. Beño, *Pedagogika*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1996, s. 77.

<sup>102</sup> W. Mackiewicz, *Spory o wartości: narodzenie...*, s. 14.

<sup>103</sup> M. Chodkowska, R. Bednarz-Grzybek, *Dziecko salonu — ponadczasowość Korczakowskiej koncepcji...*, s. 59–60.



terialnej i niematerialnej. Dotyczy to także tych wychowawców, którzy takie działania podejmują w imię uczuć wyższych, nazywając to motywacją bezinteresowną. W rzeczywistości oczekują w zamian bardzo dużo, znacznie więcej niż rekompensaty materialnej. Oczekują miłości opartej na wdzięczności za ich poświęcenie. Dziecko nie zawsze jest w stanie te oczekiwania spełnić. W rozdziale pt. *Precz* Korczak przywołuje postać małej dziewczynki, która przeżywa dramat, kiedy uświadamia sobie, iż bardziej kocha nauczycielkę niż rodziców. Boi się, że to grzech, wszak rodziców powinna kochać z nakazu wyznaczającego jej obowiązek miłości. Usankcjonowany nie tylko prawami ludzkimi, ale i boskimi.

Do tej miłości młody człowiek jest zmuszany w wieloraki sposób, nie tylko poprzez nakazy obyczajowe i religijne. W tym samym rozdziale Korczak wyraża to w następujących słowach:

Ale rodzice nie pozwolili siał, nie pozwolili żyć. — O, masz tu, synuś, ciasteczko. Masz, synuś, czystą chusteczkę do nosa. Nie wychylaj się, dzidziuś, przez okno, bo wylecisz; nie biegaj aniołku... Masz tu, synku, wykształcenie. Masz, kochanku, dyplom... O, masz, złotko — dziewczynę: bądź sobie trochę świnią [...] Synuś masz tu protekcję, posadę, stanowisko — pozycję w świecie, kochasiu. Widzisz jacy my dobrzy: wszystko ci dajemy, o wszystkim pamiętamy. A kochasz ty nas, co? — daj buzi<sup>104</sup>.

Rozluźnianie więzi z rodziną w miarę dorastania jest naturalnym procesem prowadzącym do usamodzielnienia się młodego człowieka. W prawidłowej socjalizacji nowe fascynacje i uczucia nie przekreślają jednak uczuć wcześniejszych, zwłaszcza tych rodzinnych. W zaburzonej socjalizacji jest inaczej. Bohater Korczaka nie chce takiej miłości. Krzyczy: „*Precz z mojej duszy*” i kieruje te słowa do dorosłych. Zrzuca kaganiec, a wraz z nim oplatającą go sieć kompromisów. Rusza w kierunku nowego dnia, by kochać siebie i innych. Bezinteresownie, nie za coś.

Czytając tę opowieść, można by zapomnieć o tym, że dotyczy przeżyć młodego człowieka żyjącego przed stu laty. W zasadzie tamtą epokę zdradza jedynie styl narracji. Zachowania natomiast można odnaleźć w wielu współczesnych domach w nadopiekuńczości rodziców, w przedmiotowym traktowaniu dziecka, niegodzeniu się na jego dorosłość, w konfliktach z partnerem, który zabiera rodzicom uczucia dorosłego syna czy córki, i w rozterkach młodych ludzi kochających rodziców wyłącznie z poczucia obowiązku zinternalizowanego wskutek odpowiednich oddziaływań czy raczej manipulacji wychowawczych.

<sup>104</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*, s. 50–51.

### 6.5.7. Konflikt między wartością „mieć dziecko” i wartością „być z dzieckiem”<sup>105</sup>

Zasygnalizowane wyżej konflikty pomiędzy wartościami „być” lub „mieć” i pomiędzy wartością uczuć nakazywanych i odczuwanych tworzą kontekst dla kolejnego konfliktu wartości — konfliktu pomiędzy wartością posiadania dziecka i wartością bycia z dzieckiem.

Język potoczny odzwierciedla powszechność uznawania wartości posiadania dziecka. Nikt nie mówi, że planuje być z dzieckiem, chciałby być z dzieckiem, jest z dzieckiem. Kategorie pojęciowe typu: mam, chcę mieć, będę mieć, planuję mieć — w sposób ukryty wyrażają dominację rodzicielskiej władzy, a tym samym uprzedmiotowienie dziecka. Nie jest to tylko kwestia języka polskiego, podobnie jest w wielu innych nowożytnych językach. Nie inaczej było w językach starożytnych naszego kręgu kulturowego. W łacinie powszechne było określenie *mihi liber est*, a w grece: *echo teknon*. Obydwa wyrażają postawę posiadania w stosunku do dziecka. Warto tu zwrócić uwagę, że wraz z upowszechnianiem się związków partnerskich coraz częściej pojęcie „mam kogoś” jest zastępowane przez „jestem z kimś”. W odniesieniu do relacji z dzieckiem pozycja posiadania jest jedyną występującą w zwrotach językowych.

Mieć kogoś i być z kimś to jednak dwa odmienne typy relacji ludzkich i Korczak doskonale tę odmienną rozumiał, podobnie jak konflikt rozwijający się na jej bazie.

Bohaterka powieści zatytułowanej *W gąszcz życia* jest chora, właściwie umierająca na suchoty, zamieszkuje ubogą facjatę. Jest dzieckiem pozamałżeńskim, wychowuje ją matka aktorka. Dziesięcioletnia dziewczynka sama już gra, przy czym jest w stanie zarobić więcej od matki, dostaje główne role, kiedy matka gra już tylko epizody, dawane jej zresztą po to, by grała córka. Pomimo to cierpią obie biedę, teatr staje się niedochodowy, dyrektor nie płaci gaży. Dziewczynka jest świadoma tego, że matka traktuje ją przedmiotowo. Wyraża to w następującym wspomnieniu z dzieciństwa:

Matka stanęła przy łóżku [...] patrzyła na mnie, ale była taka brzydka i taka wstrętna. Ona liczyła, ile ja jestem warta i kiedy już. Ja wtedy nie wiedziałam jeszcze, jak to jest, ale sama także chciałam być duża i mieć kogoś, co ma dużo pieniędzy i wszystko kupuje; tylko wiedziałam, że matka nie powinna tego chcieć [...] I od tej pory przestałam ją kochać i ona mnie<sup>106</sup>.

<sup>105</sup> M. Chodkowska, R. Bednarz-Grzybek, *Dziecko salonu — ponadczasowość Korczakowskiej koncepcji...*, s. 60–62. Por. K. Łyżwa, *Dylematy moralne społeczeństwa w koncepcji „mieć czy być”*, w: *Studia i rozprawy*, red. J. Podgórecki, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogiczno-Ekonomicznych w Brzegu, Opole 2004, s. 123–130.

<sup>106</sup> J. Korczak, *Dziecko salonu*, s. 100.

Matka Janki w swym przekonaniu posiada córkę i swój przedmiot posiadania postrzega pod kątem atrakcyjności materialnej. Córka wkrótce może przynosić konkretne korzyści, jej młodość można będzie zamienić na hojność kochanka. Matka posiada zatem przedmiot, który można sprzedać. Można byłoby, gdyby nie fakt, że dziewczynka wyczuwa oczekiwania matki z intuicją, jaką posiada każde dziecko. Matka traci nie tylko perspektywę korzyści materialnych, ale także uczucia dziecka.

To dziecko dorasta, dziewczynka sama staje się kobietą i matką. Także ubogą, także chorą na suchoty. Stara się nie powielać błędów wychowawczych, jakich sama kiedyś stała się ofiarą. Kocha swoją córkę, ale także percypuje ją jako swoją własność. Chucha, by zarazić ją suchotami. Rzekomo, by poprzez śmierć uchronić ją przed złem tego świata. Ale jest też motywacja ukryta takiego postępowania. Janka opowiada: „Ja czuję taką rozkosz, kiedy tak chucham ... jakbym robiła na złość tym wszystkim ... Czasem nawet widzę ich wszystkich — w cylindrach, z cienkimi laseczkami — jak się oblizują, a ja im mówię: «nie dam — nie dam» — i chucham”. Chciałoby się dopowiedzieć: Nie dam mojej własności.

Do tego wątku „posiadania dziecka” Korczak powraca wielokrotnie w formie już znacznie łagodniejszej. Inny bohater powieści, ogrodnik żyjący z dochodów przynoszonych przez wybudowany przez siebie dom, jest ojcem trojga dzieci<sup>107</sup>. Jak przystało na właściciela, zarówno domu jak i dzieci, chce decydować o ich przyszłości. Dom przeznaczony na wynajem, dzieciom także zaplanował taką przyszłość, jaka będzie najbardziej dochodowa. Jeden z synów ma być adwokatem, bo ci dobrze zarabiają, zwłaszcza przy sprawach spadkowych. Drugi ma być księdzem, bo księdzu też dobrze, a chłopak ma na to ochotę. Córka musi umieć wszystko — łatwiej będzie ją dobrze wydać za męża. Wychowywane w taki sposób dzieci stają się pozbawione wrażliwości, niezdolne do zachowań bezinteresownych. Modlą się ze strachu przed wymyśloną czarownicą, uczą zaś ze strachu przed realiami ojcowskiego paska.

Janusz Korczak już na starcie swej pracy pedagogicznej przekonał się, że trzeba mówić nie „do” dzieci, ale „z dziećmi”. Umiał wspaniale słuchać i rozmawiać z najmłodszymi, bo je rozumiał. Empatycznie wczuwał się w ich świat przeżyć, w ich specyficzną logikę. Ten kontakt dawał mu wiele radości<sup>108</sup>. Jednocześnie taki kontakt umożliwiaił wspieranie dziecka

<sup>107</sup> Tamże, s. 118–120.

<sup>108</sup> J. Bińczycka, *Przesłanie Janusza Korczaka dla integrującej się Europy*, w: *Aksjologiczne problemy współczesnej pedagogiki*, red. Z. Krzysztosek, W. Rabczuk, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004, s. 102.

w jego dążeniach do kreowania siebie, a nie w „urabianiu” go na wzór dorosłych, odpowiednio do ich wyobrażeń i pragnień.

Współcześni rodzice także bardzo często projektują przyszłość swoich dzieci w oparciu o własne oczekiwania, aspiracje czy potrzeby<sup>109</sup>. W rodzinach patologicznych może to być powielenie wzoru matki Janki, w rodzinach tzw. normalnych, czyli pozornie prawidłowo wypełniających swoje funkcje — powielenie wzoru ojca Janka. W tych ostatnich już od wczesnego dzieciństwa rozpoczyna się inwestowanie w wyobrażoną karierę dziecka — przyszłego pianisty, plastyka, tenisisty. Nawet wówczas, kiedy dziecko posłusznie ulega naciskom rodziców, zmuszając się do dodatkowych zajęć ograniczających jego wolny czas, a niedających żadnej przyjemności. Czyni to już nie ze strachu przed czarownicą czy karą cielesną, ale ze strachu przed brakiem akceptacji przez rodziców, który w jeszcze większym stopniu może generować jego całkowitą uległość. I wówczas rodzice rzeczywiście „mają dziecko”, co więcej — mają go takim, jakim chcieli go mieć.

Być z dzieckiem, to koncentrować się na jego potrzebach i oczekiwaniach, wspierać go w rozwijaniu zainteresowań. Korczak kładł bardzo duży nacisk na mądre wykorzystywanie zainteresowań dzieci w procesie wychowania. Jego poglądy w tym zakresie były zbieżne z naukowymi opracowaniami ówczesnej pedagogiki i psychologii. Brał udział w wykładach Jana Władysława Dawida, co dawało mu możliwość zapoznawania się z procesem wywoływania zainteresowań. Według Dawida wzbudzenie zainteresowania oznaczało zaszczepienie i utrwalenie w umyśle dziecka takich sił, które dawałyby mu impuls do zatrzymania się i skupienia uwagi nad przedmiotem, niezależnie od chwilowych ubocznych pobudek. Od wytworzenia zainteresowań uzależniał wartość wszelkiego nauczania<sup>110</sup>. Z uznaniem Korczak pisał o Johannie Heinrichu Pestalozzim (1746–1827), zatem z pewnością wiedział o wykorzystywaniu przez szwajcarskiego pedagoga zainteresowań dzieci w nauczaniu. Według Pestalozziego zadaniem nauczyciela było rozbudzanie u uczniów „żywych” zainteresowań nauką. Korczakowi winno być znane także pojęcie „szkoły pracy” Georga

<sup>109</sup> A. Wojciechowska-Miszalska, *Młode pokolenie a świat wartości życia rodzinnego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 1991, z. 21, s. 57–71.

<sup>110</sup> J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa 1960, s. 217, 292, 314–336, 412–426. Por. A. Trzuskowski, *Diagnoza zainteresowań dzieci jako jeden z elementów pedagogiki Janusza Korczaka*, w: *Symposium Korczakowskie*, red. O. Czerniawska, E. Dauzenroth, Uniwersytet Łódzki; przy współpr. Uniwersytetu im. Justusa Liebiga w Giessen, Łódź 1985, s. 46–47.

Kerschensteinera<sup>111</sup>. Zainteresowania według Kerschensteinera są motorem aktywności i uczuć, woli i pamięci. W ten sposób dziecko korzysta z rozległych dóbr kultury<sup>112</sup>. W końcowym fragmencie broszury *Prawo dziecka do szacunku* Korczak odwołał się do Roberta Baden-Powella. Jeśli znał założenia skautingu, to musiał także wiedzieć, że opiera się on na naturalnych zainteresowaniach. Baden-Powell jako wychowawca podtrzymywał zainteresowania wychowanków i je rozwijał<sup>113</sup>. Hipotetycznie możemy założyć, że teorie tych pedagogów dotyczące zainteresowań Korczak prawdopodobnie znał, posiadał jednak przede wszystkim własną refleksję związaną z praktyką<sup>114</sup>. W praktyce też wykorzystywał zainteresowania dzieci w procesie wychowania<sup>115</sup> w oparciu o wspomniane diagnozy pedagogiczne. Jego zdaniem wszelkie działanie wychowawcy powinno być poprzedzone rozpoznaniem zainteresowań i potrzeb, potem ich zaspokajaniem. Potrzeby dzieci osieroconych obejmowały te pierwotne, chociażby potrzeby snu i pożywienia. Analiza potrzeb w tym kierunku wiązała się z medycznym wykształceniem pedagoga-lekarza. Potrzeby wtórne zaś mieściły się w ramach pedagogicznej pasji Korczaka. Najważniejsze z nich to potrzeby miłości<sup>116</sup> i przynależności<sup>117</sup>. W trakcie zaspokajania potrzeb pojawiają się określone zainteresowania dzieci, które są w gruncie rzeczy uświadomionymi potrzebami<sup>118</sup>. Na znaczenie zainteresowań w początkach XX wieku zwracali uwagę pedagodzy związani z ruchem Nowego Wychowania (Dewey, Decroly, Claparède, Dawid, Szuman)<sup>119</sup>. Przedstawiciele tego kierunku stali na stanowisku, że „zainteresowanie” oraz pojęcia bliskoznaczne, jak ciekawość, zaciekawienie, zamiłowanie, powstają właśnie na bazie potrzeb. Korczak duże znaczenie przypisywał zaciekawieniu<sup>120</sup>, zwłaszcza w wychowaniu intelektualnym. Wychowawca nie powinien lekceważyć zaciekawień dziecka. Żadne pytanie nie powinno pozostać bez odpowiedzi. W *Jak kochać dziecko* przedstawił wiele

<sup>111</sup> E. Dauzenroth, *Uwagi o pozycji Korczaka w europejskiej pedagogice reform*, w: E. Dauzenroth, *Janusz Korczak: życie i dzieło*, Warszawa 1982, s. 40–43. Por. A. Trzuskowski, dz. cyt., s. 47.

<sup>112</sup> G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy*, Lwów–Warszawa 1926.

<sup>113</sup> A. Trzuskowski, dz. cyt., s. 47.

<sup>114</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, Warszawa 1984, s. 177.

<sup>115</sup> A. Trzuskowski, dz. cyt., s. 48.

<sup>116</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 86, 153–154, 175, 180–182.

<sup>117</sup> Tenże, *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*, Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu, EZOP Ag. Edyt., Warszawa 2012, s. 26–27, 68–76, 93–108, 117–130.

<sup>118</sup> E. Claparède, *Wychowanie funkcjonalne*, Lwów–Warszawa, b.r., s. 66–69.

<sup>119</sup> A. Trzuskowski, dz. cyt., s. 49.

<sup>120</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, s. 227–229, 240–246, 251–253; t. 4, s. 159.

pytań dzieci, które wskazując kierunek zainteresowań dają podstawy do diagnozy ich potrzeb. Odpowiednia diagnoza pozwala na zastosowanie właściwej terapii wychowawczej. Źródłem poznania pytań była „skrzynka do listów”<sup>121</sup>. Korczak uzyskiwał z niej materiał empiryczny, dowiadywał się, co dziecko nurtuje, o czym marzy, jakie są jego potrzeby i zainteresowania<sup>122</sup>. Materiał pytań dziecięcych był przedmiotem badania zainteresowań przez Edwarda Claparède<sup>123</sup>. Podobnych badań zainteresowań na podstawie pytań dokonał Stefan Szuman w latach 30. XX wieku. Poświęcił on wiele uwagi pedagogice pytań. Podkreślał zagadnienie nastroju, klimatu, który sprzyja pytaniom. Zbierał i klasyfikował pytania, ukazując grupy obiektywnych zainteresowań, które te pytania wygenerowały<sup>124</sup>. Według Korczaka źródłem poznania zainteresowań dziecka mogła być zawartość jego kieszeni oraz szuflady<sup>125</sup>. Widział też możliwości poznawania zainteresowań dzieci w kontekście ich zabaw. Z kolei w rozbudzaniu dziecięcych zainteresowań duże znaczenie przypisywał bajkom, opowiadaniom i „gadaninkom”.

Reasumując, orientacja na „być” czy „mieć” to złożona struktura psychiczna kształtująca się w trakcie długotrwałych oddziaływań. Jej wczesne przejawy można odkrywać nie tylko w duszy dziecka, ale także w jego „kieszeniach”. Można też poprzez intencjonalne, mądre oddziaływania przygotowywać dziecko do dokonywania odpowiednich wyborów uwzględniających jego rzeczywiste potrzeby i zainteresowania.

## 6.6. Zbieżności ujęć aksjologicznych w humanistycznych koncepcjach Korczaka i Znanieckiego

Zasadnicza różnica w uwarunkowaniach zainteresowań Janusza Korczaka i Floriana Znanieckiego problematyką aksjologiczną wynika z pełnionych przez nich ról. Znaniecki był uczonym-badaczem, filozofem i socjologiem, zatem podstawowe znaczenie miały dla niego aspekty poznawcze owej problematyki. Traktował ją jako kontekst teoretyczny problemów

<sup>121</sup> Tamże, s. 299–300.

<sup>122</sup> A. Trzuskowski, dz. cyt., s. 49–50.

<sup>123</sup> E. Claparède, *Psychologia dziecka, pedagogika eksperymentalna*, Warszawa 1927, s. 400.

<sup>124</sup> S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, „Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa–Wilno–Lublin 1939.

<sup>125</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: *Pisma wybrane*, t. 1, s. 302–303. Por. N. Han-Ilgiewicz, *Prawo dziecka do głosu*, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, red. A. Lewin, Warszawa 1981, s. 275.

badawczych integralnie ze sobą powiązanych, stawiał pytania o istotę wartości, ich źródła, mechanizmy tworzenia się i modyfikacji, o znaczenie wartości zarówno w rozwoju jednostkowym (kształtowanie się osobowości społecznej w procesie socjalizacji), jak przede wszystkim w rozwoju zbiorowym: grup, organizacji, społeczeństw i ludzkości. Nie znaczy to, że Znaniecki nie dostrzegał praktycznego znaczenia badań nad wartościami. Przeciwnie, uważał socjologię, w tym także socjologię wychowania, za naukę, która powinna, w oparciu o dokonywane diagnozy, wskazywać optymalne kierunki rozwoju społecznego oraz działania służące osiągnięciu tego rozwoju.

Janusz Korczak interesował się również teorią naukową, zwłaszcza w obszarze socjologii, ale był przede wszystkim praktykiem. Lekarzem, literatem i — czy raczej przede wszystkim — pedagogiem, kierującym się ściśle zasadami pragmatyzmu, zgodnie z którymi eksploracje na poziomie analiz teoretycznych, służące celom poznawczym, nabierały właściwej wartości poprzez przydatność wypracowanych koncepcji w rozwiązywaniu kwestii społecznych i wychowawczych. Zatem jego dokonania w obszarze problematyki aksjologicznej nie mogły być rozbieżne z koncepcjami Floriana Znanieckiego, raczej je dopełniały, weryfikując znaczenie wartości w budowaniu ładu społecznego, głównie poprzez wychowanie czy szerzej — socjalizację, rozumianą jako ogół wpływów środowiskowych: zamierzonych i przypadkowych, społecznie pozytywnych i destrukcyjnych.

Szukając zbieżności założeń aksjologicznych w koncepcjach Janusza Korczaka i Floriana Znanieckiego, trzeba zwrócić uwagę przede wszystkim na ich wspólne korzenie. Tworzą je nurty filozoficzne, na których pierwszy budował praktyczne założenia wdrażanego przez siebie procesu wychowania i ich teoretyczne podstawy, a drugi — socjologiczne ujęcia najważniejszych kwestii wychowawczych, rozpatrywanych w kontekście szeroko rozumianych wpływów różnych kręgów i grup społecznych. Obydwaj odwoływali się przy tym do nurtów filozofii humanistycznej, w których wartość człowieka stanowiła najważniejszy imperatyw dla tworzenia norm porządkujących życie społeczne we wszystkich jego obszarach: w rodzinie, zakładach opiekuńczo-wychowawczych kompensujących jej brak, w szkole, środowisku pracy, kręgach zabawowo-towarzyskich, społecznościach tworzonych przez bliskość zamieszkania itp. Wartość człowieka była przy tym naczelną podstawą systemu aksjonormatywnego, elementem stałym tego systemu, nie podlegała modyfikacjom wyznaczanym relatywizmem. Oznaczało to, że była taka sama w przypadku dziecka jak i człowieka dorosłego, Żyda i Polaka, zdrowego i chorego. Znaniecki mówił o ludziach w ogóle, ludziach jako takich, stanowiących

podstawową wartość wszelkich układów społecznych, współwystępującą obok współtworzących je „innych wartości”. Korczak z kolei koncentrował się na osobach, którym tej wartości się odmawiało ze względu na stan zamożności, tożsamość religijną czy kulturową, ale także ze względu na wiek oraz związany z nim poziom dojrzałości.

Janusza Korczaka z Florianem Znanieckim łączyła również wiara w to, że preferencje wartości, a konkretniej upowszechnianie się wartości prospołecznych jest możliwe tylko poprzez wychowanie młodych pokoleń. Tym samym odpowiednie wychowanie daje szansę na lepszą jakość życia przyszłych społeczeństw dorosłych, mówiąc językiem Znanieckiego — szansę na cywilizację przyszłości zdominowaną kreatywnością jednostek wychowanych do wartości prospołecznych. Dostrzegał to także Janusz Korczak. Jako młody człowiek przeżył okrucieństwa I wojny światowej, w latach trzydziestych XX wieku musiał przeczuwać zagrożenia wiążące się z kolejnymi konfliktami pomiędzy narodami Europy i świata. Wiedział, że trzeba temu przeciwdziałać i szansę lepszej przyszłości upatrywał w wychowaniu. Był przekonany, że „droga do pokoju w świecie prowadzi poprzez wychowanie młodego pokolenia do pokoju”<sup>126</sup>. Podobnie myślał Znaniecki. On także obserwował ten sam niespokojny świat epoki cywilizacyjnej, w której wypadło mu żyć. Miał pełne przekonanie, że człowiek potrzebuje lepszego świata, nowej cywilizacji, w której jego potrzeby psychiczne będą mogły być zaspokajane nie poprzez agresję czy wyzysk, ale kreatywność, poczucie sprawstwa w odniesieniu do własnej osoby i swojego środowiska. Znaniecki nie chciał uprawiać filozofii i socjologii wyłącznie dla rozwiązywania problemów teoretyczno-poznawczych. Jak pisze Szacki: „Filozofowanie Znanieckiego miało na celu nie tyle rozwiązanie takich czy innych problemów szczegółowych, wynikających z dominujących w owym czasie koncepcji, ile ufundowanie nowego — „pełniejszego i bardziej twórczego’ — światopoglądu, który byłby w stanie sprostać wyzwaniu świata znajdującego się w sytuacji głębokiego kryzysu”<sup>127</sup>. Ten kryzys współczesnego mu świata stanowił ciągłą inspirację do poszukiwania dróg pozwalających przewyciężyć jego ryzyko, zarówno dla Znanieckiego-filozofa, jak i później Znanieckiego-socjologa. W *Upadku cywilizacji zachodniej*<sup>128</sup> próbował ten kryzys zdefiniować, zlokalizować jego źródła, mechanizmy i oszacować konsekwencje. W *Ludziach*

<sup>126</sup> A. Szlązakowa, *Humanistyczne wartości ksiązek Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży*, s. 201.

<sup>127</sup> J. Szacki, dz. cyt., t. 2, s. 743.

<sup>128</sup> F. Znaniecki, *Upadek cywilizacji zachodniej*, Poznań, Nakładem Komitetu Obrony Narodowej; Warszawa [etc.], skł. gł. Gebethner i Wolff, 1921.



*teraźniejszych a cywilizacji przyszłości*<sup>129</sup> wskazywał możliwości budowania nowego świata poprzez instytucje nowoczesnego społeczeństwa, w tym zwłaszcza przez szkołę, łączącą funkcje kształcenia i kształtowania osobowości w procesach socjalizacyjno-wychowawczych ukierunkowanych na niezależność od starych norm i kreatywność w tworzeniu nowych, na miarę przyszłej epoki, którą późniejsi socjologowie okrzyknęli ponowoczesnością.

Znaniecki, jako uczony rozumiejący znaczenie teorii, szukał odpowiedzi na wiele pytań z obszaru problematyki aksjologicznej. Interesowało go przede wszystkim, czym jest wartość, jak wartości powstają, jak się zmieniają i jakie to ma znaczenie dla jednostek, grup i całych społeczności. Korczak-praktyk — także szukał odpowiedzi na wiele pytań dotyczących ładu aksjonormatywnego. Nie godził się z odbieraniem dziecku praw do pełnego rozwoju fizycznego, społecznego i moralnego. Pytał o przyczyny i konsekwencje poniżania dziecka, ubezwłasnowolniania go, uprzedmiotowiania, poddawania przemocy, wyzyskowi bądź pozostawiania go samemu sobie, skazując na socjalizację uliczną. Jednak jako praktyk Korczak nie tylko pytał i formułował hipotetyczne odpowiedzi, które miały wstrząsnąć czytelnikiem czy słuchaczem. Podejmował działania, które w sposób przedmiotowy przekonywały, że może być inaczej. Organizował mikrostruktury, które stały się wzorem interakcji procesu wychowawczego: pomiędzy wychowankami oraz pomiędzy wychowanymi i wychowawcami. Preferowane przez siebie wartości wdrażał w tych wzorcowych strukturach przeznaczonych wprawdzie dla dzieci osieroczonych, ale mogących stanowić także wzorzec budowania relacji rodzinnych. W założonych przez niego domach wychowawczych podstawowymi wartościami wdrażanymi w praktyce były: podmiotowość wychowanek, szacunek do jego osoby, zaufanie do niego wyznaczające powierzony zakres odpowiedzialności, a także praca jako przygotowanie do dorosłego uczestnictwa społecznego. W systemie wychowawczym Korczaka było miejsce dla wszystkich tych wartości, które kształtują postawę otwartości, tolerancji, akceptacji różnic, gotowości do współpracy i współdziałania oraz postawę służby.

Janusza Korczaka i Floriana Znanieckiego łączyła również refleksja na temat odpowiedzialności społeczeństwa za jakość socjalizacji i efekty wychowania. Florian Znaniecki stawiał jedno z zasadniczych dla socjologii pytań: w jakim stopniu zachowania ludzkie odbiegające od norm powszechnie akceptowanych, nazywane przez niego anormalnymi, są kon-

<sup>129</sup> Tenże, *Ludzie teraźniejsi...*, s. 11.

sekwencją „wrodzonych skłonności jednostki, a w jakim stopniu zawdzięczamy je warunkom społecznym?”<sup>130</sup>. Jako socjolog reprezentujący orientację humanistyczną opowiadał się za zdecydowanie większym wpływem oddziaływań środowiskowych. W związku z tym społeczeństwo w głównej mierze było odpowiedzialne za wszelkie zaburzenia procesów socjalizacyjnych, prowadzące do anormalności zachowań. Florian Znaniecki pisał: „Kwestia społecznie szkodliwego osobnika nie jawi się w formie przysługującego społeczeństwu prawa do ochrony, ale przysługującego temu osobnikowi prawa do stania się użytecznym”<sup>131</sup>. Społeczeństwo decyduje o tym, jakie wartości jednostka preferuje, jakie postawy w związku z tym wobec nich przejawia, w tym w jakim stopniu są one zgodne z oczekiwaniami grupowymi danej struktury. Wartością jest bycie użytecznym, ponieważ decyduje zarówno o samoocenie, jak i o pozycji zajmowanej w grupie. Osiąganie tej wartości warunkuje jakość socjalizacji, przy czym zła jej jakość jest równoznaczna z naruszeniem podstawowych praw jednostki. Janusz Korczak kwestię tę postrzegał niemal identycznie. Pisał o prawach dziecka, bowiem to właśnie dzieciństwo jest okresem życia, w którym dokonuje się, bądź nie dokonuje, realizacja prawa jednostki do stawania się społecznie użyteczną, czyli stawanie się podmiotem interakcji budujących stosunki społeczne grupy. Dziecko w procesach opiekuńczo-wychowawczych ma prawo do doświadczania wartości potwierdzających pełnię jego człowieczeństwa, takich jak godność, podmiotowość, wpływ na życie własne i grupy realizujący się poprzez samorządność.

Koncepcje wartości Znanieckiego i Korczaka łączyła także ich ponadczasowość. Zdaniem D. Jankowskiej uniwersalizm myśli twórcy polskiej socjologii humanistycznej wynikał z harmonijnego połączenia antypozytywistycznego poglądu wyrażającego się odrzuceniem zdeterminowania świata z pozytywistycznym pragnieniem odnalezienia w chaosie świata ładu i porządku opartego na zasadzie racjonalności<sup>132</sup>. Na koncepcji wartości, z nadrzędną pozycją człowieka w ich hierarchii, opierała się ponadto perspektywa współczynnika humanistycznego, dająca spojrzenie na świat rzeczy i wartości jako przynależących do czyjegoś doświadczenia mieszczącego się w określonych realiach społecznych i historycznych. I wreszcie koncepcja wartości Znanieckiego nie była systemem zamknię-

<sup>130</sup> Tenże, *Nota metodologiczna*, s. 92.

<sup>131</sup> Tamże, s. 92–93.

<sup>132</sup> D. Jankowska, *Z Florianem Znanieckim wokół wartości*, w: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 166–167.

tym, generowała wiele pytań o etiologię i funkcje wartości w konkretnych społeczeństwach, także w świecie współczesnym. W sposób mniej teoretyczny, ale nie mniej przekonujący także dla współczesnego czytelnika, o nadrzędnej pozycji człowieka w hierarchii wartości i odpowiedzialności społeczeństwa za jego życiowe losy pisał Janusz Korczak.

Zbieżności w humanistycznym spojrzeniu na problemy wartości obydwu twórców polskich koncepcji aksjologicznych można upatrywać w podobnych oddziaływaniach socjalizacyjnych. Zarówno Znaniecki, jak i Korczak doświadczyli wpływów różnych kultur, przy czym w bezpośrednim kontakcie zaznaczały się one w wychowaniu rodzinnym Korczaka, natomiast Znaniecki, wychowany w tradycyjnej rodzinie ziemiańskiej, z pluralizmem kulturowym kreującym odmienne wartości zetknął się bezpośrednio dopiero w życiu dorosłym, emigrując do Stanów. Obydwaj byli z jednej strony mocno osadzeni w kulturze polskiej, którą rodzina Znanieckich przekazywała dzieciom ze względu na tradycje, a Goldszmitów — ze względu na wymogi adaptacyjne, a z drugiej — otwarci na inne wartości pod wpływem ukształtowanej postawy tolerancji. Obydwaj snuli wizję społeczeństwa pluralistycznego, cechującego się harmonią różnicowań, stanowiących źródło inspiracji konstruktywnych przemian inicjowanych przez ludzi twórczych, mądrych i tolerancyjnych. Niezależnie od tego czy będą to mali marzyciele-reformatorzy szukający możliwości tworzenia społeczeństwa wolnego od błędów typowych dla władzy dorosłych, czy też dojrzały ludzie — zboczeńcy nadnormalni, znajdujący w sobie dość odwagi, by skostniałe struktury społeczne zastępować nowymi, odpowiadającymi wymogom cywilizacji przyszłości.

## Zakończenie

Jak wspomniano we wstępie, wydawać by się mogło, że zarówno o Januszu Korczaku, jak i o Florianie Znanieckim napisano już wszystko, co przybliży, syntetyzuje, wyjaśnia i pozwala zrozumieć istotę teorii twórcy polskiej socjologii humanistycznej oraz przesłania zawarte w publikacjach pedagogicznych, utworach literackich i działaniach Janusza Korczaka. Można by zatem uznać, że w dobie późnej nowoczesności, zdominowanej coraz bardziej doskonałymi technikami informatycznymi i innymi osiągnięciami cywilizacji technicznej, nie warto wracać do wątków sprzed stu laty, gdyby nie fakt, że problemy w nich podejmowane nadal nie znajdują rozwiązania we współczesnej praktyce wychowawczej i nie wydaje się, by dalsze osiągnięcia nowoczesnych technik komunikacji mogły przynieść w tym obszarze korzystne społecznie rezultaty. Co więcej, można przewidywać, że wraz z fascynacją postępem technicznym będzie pogłębiać się dehumanizacja interakcji tworzących środowisko wychowawcze. Taka dehumanizacja daje się łatwo zaobserwować w medycynie, gdzie dawny chory — człowiek będący przedmiotem zintegrowanej troski lekarza — przekształcił się w pacjenta z narządem wymagającym specjalistycznej terapii, czy w pracy socjalnej — gdzie dawny podopieczny coraz częściej staje się klientem, którego potrzeby giną w gąszczu drobiazgowych przepisów, paragrafów, zarządzeń. Ten sam proces bardzo szybko postępuje w edukacji, w której niegdysiejszy wychowanek jest już tylko uczniem mającym za zadanie wyłącznie opanowanie określonego zakresu wiedzy, często encyklopedycznej, oderwanej od realiów życia społecznego i zawodowego. Nauczyciel przestaje być koordynatorem procesu wychowania, jego interakcje z uczniem dotyczą wyłącznie przedmiotu nauczania, wyznaczają je wymogi wynikające z zawartych w nim treści kształcenia. Zanika autorytet nauczyciela — mistrza, wzoru do naśladowania. Partnerstwo, tak pożądané w stosunkach wychowawczych, przekształca się w układ liberalny, w którym nauczyciel coraz częściej jest bezradny wobec postaw i zachowań uczniów, i w konsekwencji swoją rolę zawodową ogranicza wyłącznie do czynności, z których jest rozliczany, czyli dzia-

łań wymiernych dotyczących kształcenia, a nie wychowania. Problemów tych nie rozwiąże dalsza komputeryzacja szkół, wykorzystanie w procesie kształcenia elektronicznych środków czy metodą e-learningu. Nie znaczy to, że nowoczesne techniki są zagrożeniem dla wychowania, przeciwnie wzbogacają możliwości poznawcze młodego człowieka, nie mogą jednak zastąpić bezpośrednich działań wychowawczych ani w rodzinie, ani w szkole. Już Znaniecki w swojej socjologii wychowania wskazywał na znaczenie środowiska tworzonego przez instytucje pośredniego wychowania, poczynając od ich pierwowzoru, jaki stanowiły księgi święte<sup>1</sup>, poprzez druk, a kończąc na najnowszych w jego czasach wynalazkach, takich jak fotografia, kino, fonograf, radio<sup>2</sup>. Stwierdzał, że wprowadzają one „w dziedzinę styczności społecznych nowe ułatwienia i modyfikacje”<sup>3</sup>, przestrzegał jednak przed zagrożeniami, jakie te wpływy generują. Pisał o tym następująco: „W samym przebiegu wychowania pośrednie porozumienie występuje jako potężne narzędzie wychowawcze, jako środek do dalszych celów pedagogicznych [...] Z drugiej strony zaś [...] nieregulowany wpływ styczności pośrednich na młodzież łatwo staje w konflikcie z zamiarami starszego pokolenia [...]”<sup>4</sup>. W podobnym stopniu znaczenie oddziaływań pośrednich doceniał Janusz Korczak, który znaczną część swojej aktywności przeznaczył na twórczość literacką zawierającą przesłania pedagogiczne kierowane zarówno do dzieci, młodzieży, jak i dorosłych.

Współczesne oddziaływania pośrednie są nieporównywalnie bardziej złożone niż te, jakie były dostępne teoretykom i praktykom wychowania z pierwszej połowy ubiegłego stulecia. Stwarzają znacznie więcej możliwości dla rozwoju poznawczego i społecznego młodego pokolenia, ale także i więcej zagrożeń dla tego rozwoju. O tym, jakie będzie ich znaczenie obecnie i w przyszłości, w dużej mierze zdecyduje mądrość pedagogiczna dorosłych, przede wszystkim rodziców i nauczycieli. Pomimo upływu lat mądrości tej ciągle możemy i powinniśmy się uczyć od wielkich humanistów zajmujących się w przeszłości teorią i praktyką wychowania. Wśród nich szczególne znaczenie mają aksjologiczne przekazy teorii socjologicznej Floriana Znanieckiego oraz koncepcji pedagogicznych Janusza Korczaka. Każda z nich oferuje ponadczasowe wartości dla praktyki wychowawczej, ale rozpatrywane łącznie umożliwiają szersze spoj-

<sup>1</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, PWN, Warszawa 1973, s. 205; J. Szczepański, *Przedmowa*, w: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 17.

<sup>2</sup> F. Znaniecki, dz. cyt., s. 203.

<sup>3</sup> Tamże, s. 203.

<sup>4</sup> Tamże, s. 205.

zenie na podstawowe dylematy wychowania, uwzględniające zarówno perspektywę socjologiczną, jak i pedagogiczną. Pierwsza koncentruje się na wyzwaniach społeczeństwa i jego kultury, druga na potrzebach rozwojowych jednostki, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości. Obydwie harmonijnie się dopełniają, tworząc obraz wzajemnych powiązań człowieka i jego środowiska, powiązań, od których zależą zarówno biografie jednostkowe, jak i losy całych społeczeństw.

Korczak jest pedagogiem, w centrum jego zainteresowań mieści się dziecko potrzebujące dla prawidłowego rozwoju wsparcia przez odpowiednie wychowanie, z kolei dla socjologa Znanieckiego punktem wyjścia jest społeczeństwo, któremu dla zachowania swojego bytu i możliwości rozwojowych niezbędne jest uformowanie drogą odpowiednich działań wychowawczo-socjalizacyjnych jednostek gwarantujących osiągnięcie takich celów. Te różne perspektywy nie są jednak przeszkodą w zbieżności wniosków, zarówno na płaszczyźnie teorii, jak i praktyki wychowania. Dla pedagogiki Janusza Korczaka charakterystyczna jest koncentracja na dziecku nie jako wyizolowanym indywiduum, ale jako na człowieku w pełnym tego słowa znaczeniu, od początków swojego życia uwikłanym w oddziaływania kręgów środowiskowych, oddziaływania różnej natury, zarówno wspierające, jak i niszczące, stawiające przed dzieckiem wzory społecznie pozytywne albo destrukcyjne. Taka perspektywa wykazuje zupełne podobieństwo z koncepcją Floriana Znanieckiego o znaczeniu wpływów wywieranych przez kręgi społeczne, zwłaszcza w okresie dzieciństwa. Kręgi te tworzą domy rodzinne, szkoły, zastępcze placówki pobytu stałego lub tylko okresowego. Są one konstruowane przez dorosłych, z mniejszym bądź większym udziałem dzieci. Dominacja dorosłych w budowaniu kręgów socjalizacyjnych to jednak nie tylko przywilej, ale przede wszystkim obowiązek wiążący się ze szczególną odpowiedzialnością za teraźniejszość i za przeszłość, w wymiarze jednostkowym i zbiorowym.

Jedną z głównych tez socjologii wychowania Floriana Znanieckiego dotyczy osobowościotwórczej roli środowisk wczesnej socjalizacji dziecka. Janusz Korczak podziela w pełni to przekonanie. W praktyce pedagogicznej podejmuje działania ukierunkowane na doskonalenie środowiska życia swoich wychowanków, a w twórczości literackiej konstruuje typy różnych środowisk i ukazuje ich wpływy: pozytywne i negatywne. Warunkami środowiskowymi tłumaczy postawy i zachowania swoich bohaterów, uświadamia znaczenie tworzenia dziecku społecznie pozytywnych środowisk, przestrzega przed zaniedbaniami i patologią środowiskową. Te tezy pogranicza nurtów humanistycznych pedagogiki i socjologii

znajdują odzwierciedlenie w obrazach środowisk socjalizacyjnych i społecznych biografii bohaterów prozy literackiej Janusza Korczaka.

Zakres pojęcia wychowania, zarówno w ujęciu Znanieckiego, jak i Korczaka, wykracza poza ramy wzajemnych interakcji wychowawca–wychowanek. Na wychowanie patrzą oni z perspektywy holistycznej jako na proces złożony z różnych wpływów, o wielorakich uwarunkowaniach, spontanicznych i intencjonalnych. Florian Znaniecki w koncepcji osobowości społecznej wykazuje, że wychowanie obejmuje całokształt warunków składających się na środowisko życia dziecka. Janusz Korczak był również przekonany o wielorakich wpływach środowiska na osobowość rozwijającego się dziecka. Środowisko daje bodźce, a organizm reaguje<sup>5</sup>. Dla efektów wychowania ważne są te reakcje, które wyrażają aktywną postawę dziecka wobec oddziaływań zewnętrznych. Odwołując się do prawa antytezy, Korczak wskazywał na charakterystyczną dla dziecka postawę obronną wobec oddziaływań, których celem jest wymuszenie na nim określonych zachowań<sup>6</sup>. Akceptacja dziecka jako jednostki posiadającej pełnię praw ludzkich, szacunek dla jego godności i eliminowanie przymusu z relacji wychowawczych — to podstawowe założenie aksjologiczne odnoszone przez Korczaka i Znanieckiego do wszelkich środowisk wychowawczo-socjalizacyjnych.

Zarówno Korczak, jak i Znaniecki nie lekceważą żadnych wpływów środowiskowych w kształtowaniu biografii społecznych, jednak koncentracja ich uwagi na poszczególnych typach środowiskowych jest różna, co wiąże się ze specyfiką zainteresowań każdego z nich. Florian Znaniecki, teoretyk socjologii, przedmiotem swoich dociekań uczynił te spośród środowisk wychowawczych, które postrzegał jednocześnie jako podstawowe struktury systemów społecznych. W konsekwencji jego analizy skupiały się na rodzinie i szkole. Z kolei Janusz Korczak, pedagog i praktyk, obejmował swoimi zainteresowaniami wszystkie formy środowisk socjalizacji, wspierających rozwój dziecka trwale lub tylko czasowo adekwatnie do jego potrzeb i sytuacji życiowej. Stąd wiele uwagi poświęcał nie tylko rodzinie i szkole, ale również domowi sierot, koloniom oraz środowiskom rówieśniczym, wypełniającym różne funkcje w zależności od potrzeb i możliwości współtworzących je dzieci i młodzieży.

Analizując teksty Znanieckiego i Korczaka dotyczące dziecka w środowisku, nasuwa się wniosek, że uprawiana dyscyplina różnicuje ujmowanie tej kwestii przez każdego z nich, natomiast orientacja humanistyczna

<sup>5</sup> J. Korczak, *Nędza a upadek*, „Przegląd Społeczny” 1907, nr 11, s. 165–167.

<sup>6</sup> M. Kostka, D. Słowicka, *Janusz Korczak a antypedagogika*, „Nowa Szkoła” 1992, nr 6, s. 367–368.

zespala te dwa odmienne punkty widzenia. Najogólniej można przyjąć, że dla Znanickiego jako socjologa wychowania jest ono procesem ukierunkowanym na rozwój społeczeństwa, w którym znaczenie jednostki jest ważne o tyle, o ile potrafi ona przez swoje ponadprzeciętne kompetencje rozwój ten przyspieszać. O tych kompetencjach decyduje wychowanie, a konkretnie połączenie rodzinnego wychowania do adaptacji ze szkolnym wychowaniem do zmiany. Nie znaczy to, że Znanicki, reprezentant humanistycznego nurtu socjologii, znaczenia rozwoju jednostki nie dostrzega. Wychowanie jest dla niego procesem skoncentrowanym na jednostce, ale jednostka ta jest częścią środowiska i swój indywidualny rozwój może osiągać tylko w kontekście zmiany społecznej, a konkretnie — poprzez kreowanie tej zmiany.

Uszczegółowiając analizy porównawcze koncepcji wychowania Korczaka i Znanickiego, trzeba jednak zauważyć, że ten pierwszy przyjmuje inne założenia, charakterystyczne dla nauk o człowieku (a nie nauki o społeczeństwie), tj. pedagogiki i medycyny. Wychowanie jest procesem, w którym celem nadrzędnym jest nie społeczeństwo, ale dziecko postrzegane w pełni jego człowieczeństwa. Społeczeństwo, rozumiane jako struktury tworzone przede wszystkim przez dorosłych, jest odpowiedzialne za organizację tego procesu i jego przebieg, co zdecyduje o efektach. Każde dziecko posiada określone możliwości, generują one jego potrzeby i oczekiwania, którym wychowanie powinno sprostać. Na ogół bytowe i psychiczne potrzeby dziecka zaspokajane są przede wszystkim w rodzinie, a potrzeby poznawcze i społeczne — głównie w szkole. Jednak nie zawsze rodzina jest w stanie zapewnić dziecku prawidłowe zaspokajanie potrzeb: wówczas funkcje te muszą przejmować inne struktury formalne tworzone przez dorosłych, zarówno całkowicie, jak i częściowo, trwale bądź tylko czasowo. Są to przede wszystkim domy sierot oraz kolonie, dające możliwość okresowego odpoczynku w środowisku wyrównującym braki i stymulującym rozwój. Wszystkie te instytucje funkcjonują dla dziecka, ich celem jest przygotowanie go do dobrego radzenia sobie w życiu dorosłym poprzez wyposażenie w kompetencje niezbędne do prawidłowego wypełniania obowiązków przyszłych ról. W koncepcji Korczaka wychowanie nie musi uczyć kreatywności niezbędnej do dokonywania zmian. Kreatywność ta jest właściwa dziecku i wystarczy jej tylko nie zniszczyć przez wychowanie krępujące jego aktywność innowacyjną, oparte na nakazach i zakazach uwzględniających przede wszystkim punkt widzenia dorosłych. Cel tak rozumianego wychowania jest natomiast identyczny z tym, który zakładał Florian Znanicki, tj. stworzenie w przyszłości przez obecne dzieci innego świata społecznego, nowego, lepszego. Tak



więc Korczaka i Znanieckiego różni postrzeganie celów cząstkowych wychowania, zaś cel ostateczny postrzegają identycznie. Obydwaj doceniają także znaczenie środowisk rówieśniczych, tworzonych przez same dzieci, dopełniających wychowanie organizowane przez dorosłych. Zarówno Znaniecki-socjolog, jak i Korczak-pedagog dostrzegają jego pozytywne aspekty, wyrażające się wypełnianiem ważnych funkcji w rozwoju dziecka, jak też zagrożenia wiążące się z brakiem nadzoru pedagogicznego nad zachowaniami dzieci. Jednak dla Znanieckiego grupy rówieśnicze to nieformalne struktury wkomponowane w szeroko rozumianą socjalizację kolejnych pokoleń. Natomiast dla Korczaka ulica stanowi specyficzny świat życia dzieci i młodzieży, niezwykle barwny przez swą różnorodność, skomplikowany przez bogactwo skupiających się w nim biografii społecznych. To świat dobra i zła, pozytywnych i negatywnych emocji, świat niezwykłego wręcz altruizmu, ale także agresji i przemocy. Ulica to nie tylko środowisko rówieśnicze ważne w rozwoju dzieci i młodzieży jako dopełnienie oddziaływań środowiska rodzinnego i szkolnego. Ulica Korczakowska to świat zastępczy, skupiający przede wszystkim dzieci zmarginalizowane, całkowicie lub w dużym stopniu wykluczone ze swoich naturalnych ról przysługujących im z racji wieku, tj. roli dziecka w rodzinie i ucznia w szkole. „Przygarnia” dzieci pozbawione dostępu do edukacji, zmuszone do przedwczesnego podejmowania ról dorosłych. Ulica staje się ich domem i szkołą, dzięki niej mogą zdobywać środki do życia dla siebie, a nierzadko i dla swych rodzin, uczyć się budowania pozytywnych interakcji przez doświadczanie pomocy, przyjaźni, bezinteresowności, solidarności. Ulica może stanowić ostatnią szansę uspołecznienia dla dzieci odrzuconych i wykluczonych. Nikomu niepotrzebne tutaj mogą znaleźć podobnych sobie i wspólnie budować własny świat, wolny od destrukcji patologicznych środowisk rodzinnych, zdominowanych nędzą, alkoholem, prostytutką, przestępczością. W tym dziecięcym świecie ulicy jest miejsce na przyjaźń, czułość, poświęcenie, odwagę i godność. Jednak ulica może też przyczynić się do demoralizacji i wykołajenia dziecka, rozbudzić jego agresję, odgradzić od społeczeństwa murem, którego już nigdy nie potrafi ono zburzyć. Reasumując, Florian Znaniecki koncentrował się na tym, jakie środowisko rówieśnicze powinno być, aby mogło wypełniać pożądane funkcje w procesie socjalizacji kolejnych pokoleń, Janusz Korczak ukazywał, jakie ono rzeczywiście jest i jakie są konsekwencje jego dominacji w wychowaniu dzieci zagrożonych dziedziczeniem marginalizacji swoich rodzin. Jednak w odniesieniu do preferowanych modeli aksjologicznych, wokół których środowiska wychowawcze powinny być organizowane, byli oni zupełnie zgodni.

Zbieżność poglądów Janusza Korczaka i Floriana Znanieckiego co do znaczenia środowisk życia dla rozwoju dziecka ma swoje podłoże we wpływach epoki, jaka ich ukształtowała. Epoka ta jednocześnie wygenerowała problemy, których rozwiązywanie obydwaj rozumieli jako nadrzędne wyzwanie nauk społecznych. Obydwaj dostrzegali potrzebę zmiany społecznej na miarę wyzwań nowej cywilizacji i obydwaj szansę taką dostrzegali w formowaniu nowego pokolenia w procesach socjalizacyjno-wychowawczych i edukacyjnych. Obydwaj podkreślali także, że podstawowym środowiskiem życia dziecka jest i pozostanie zawsze rodzina, czego nie mogą przekreślać zaniedbania w wypełnianiu funkcji rodzinnych. Jednocześnie zarówno Korczak, jak i Znaniecki rozumieli niewystarczalność oddziaływań środowiska rodzinnego w kontekście wyzwań stwarzanych przez nowoczesne społeczeństwo uprzemysłowione. W koncepcjach obydwu tych reprezentantów nauk społecznych szanse i realne możliwości kompensowania ograniczeń rodziny stwarzała szkoła jako intencjonalnie organizowane środowisko wychowujące i kształcące, adekwatnie do wymogów, które wyznaczają zasady organizacji edukacji szkolnej.

Pierwsze dekady ubiegłego wieku to okres kształtowania się podstaw nowoczesnej nauki o wychowaniu. Od tamtego czasu powstawały nowe koncepcje proponujące zróżnicowane metody i środki oddziaływań wychowawczych, diagnozy błędów i ich konsekwencji, propozycje konstruktywnych rozwiązań optymalizujących warunki procesu wychowania. W ich świetle wartość humanistycznych koncepcji Korczaka i Znanieckiego nie tylko się nie obniża, ale przeciwnie — wzrasta. Staje się to jeszcze bardziej widoczne, jeśli są one rozpatrywane łącznie, dodatkowo w kontekście nowych wyzwań społecznych i edukacyjnych, dla których sprostania mogą być bardzo pomocne pomimo upływu czasu. Warto do nich sięgać w poszukiwaniu sposobów doskonalenia teorii i praktyki wychowania.



## Bibliografia

- Ablewicz K., *Teksty Janusza Korczaka jako przesłanie i inspiracja na przykładzie doświadczenia cierpienia dziecka*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1995, t. 68.
- Adamowicz Z., *Mniejszości narodowe w Polsce*, w: *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. J. Jachymek, Oficyna Wydawnicza „Czas”, Lublin 1992.
- Ajnenkiel A., *Od rządów ludowych do przewrotu majowego. Zarys dziejów politycznych Polski 1918–1926*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1978.
- Apanel D., *Patriotyczna postawa Dzieci Wrzesińskich jako swoisty etos wychowania w dziejach narodu polskiego*, w: *Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 1, red. E. J. Kryńska, Trans Humana, Białystok 2006.
- Araszkiewicz A., *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN, Wrocław 1972.
- Bartnicka K., *Państwo i edukacja w polskich reformach szkolnych XVIII–XX wieku*, w: *Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Beño J. A., *Pedagogika*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1996.
- Benyskiewicz J., *Spółczesność. Władza. Państwo w latach 1918–1939*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1991.
- Bereźnicki F., *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Wydawnictwa Naukowe WSP, Szczecin 1984.
- Bielecka E., *„Ulicznicy” Korczaka a współczesne „dzieci ulicy”*, w: *Inspiracje Korczakowskie. Wokół „Prawideł życia” w 80. Rocznicę wydania*, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Bińczycka J., *Przesłanie Janusza Korczaka dla integrującej się Europy*, w: *Aksjologiczne problemy współczesnej pedagogiki*, red. Z. Krzysztożek, W. Rabczuk, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.
- Bińczycka J., *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn, 2009.
- Borodziej L., *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie Kulturkampf*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Bullock A., *Hitler. Studium tyranii*, przełożył T. Evert, Iskry, Warszawa 1997.
- Burzyńska-Wentland L., *„Ojczyzna, nauka, cnota” etosem wychowawczym młodzieży polskiej z Prus Zachodnich w XIX i na początku XX wieku*, w: *Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 1, red. E. J. Kryńska, Trans Humana, Białystok 2006.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom: elementy teorii i praktyki*, t. 1, *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja, „Jedność”*, Lublin–Kielce 2006.

- Chalański J., *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce. Z przedmową F. Znanieckiego*, t. 1, *Społeczne podłoże ruchów młodzieży wiejskiej w Polsce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984.
- Chlewiński Z., *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, „W drodze”, Poznań 1991.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki pedagogiki współczesnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Chodkowska M., Bednarz-Grzybek R., *Dziecko salonu — ponadczasowość Korczakowskiej koncepcji konfliktu wartości w procesach socjalizacyjnych*, w: *W trosce o dziecko. Rozważania w kontekście pedagogiki Janusza Korczaka*, red. A. Bajorek, K. Serwatko, A. Śniegułska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka, Sanok 2012.
- Chodkowska M., Bednarz-Grzybek R., *Dziecko z kagańcem na duszy w realiach współczesnego świata*, w: *Pochylmy się nad dzieckiem. Idea i dzieło Janusza Korczaka*, red. M. Korczyński, M. Okrasa, B. Wierzchowska-Konera, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014 [w druku].
- Chodkowska M., Mach A., *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Chodkowska M., *Obszary współczesnego dyskursu pedagogicznego w teorii Floriana Znanieckiego*, w: *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Chymuk M., *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Cichoń W., *Wartości—człowiek—wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Cimek H., *Mniejszości narodowe w ruchu rewolucyjnym w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
- Claparède E., *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1927.
- Claparède E., *Wychowanie funkcjonalne*, „Książnica-Atlas”, Lwów–Warszawa 1933.
- Czaja S., *Władysław Grabski a polskie trzy reformy monetarne*, w: *Reforma skarbowo-walutowa Władysława Grabskiego — założenia, realizacja, efekty*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa i Instytut Humanistyczno-Ekonomiczny, Suwałki 2010.
- Czego Jasia nauczyć, aby Jan mógł znaleźć pracę?, Debata w POLITYCE: Polska szkoła bezrobotnych, „Polityka” 26 kwietnia 2012, <http://www.polityka.pl/kraj/1526513,1,debata-w-polityce-polska-szkola-bezrobotnych.read#ixzz1xJdR3M3P> dostęp: 9 czerwca 2012.
- Daszczyński R., *Na diabła nam taka edukacja. Alarm dla wyższych uczelni*, „Gazeta Wyborcza”, 4 maja 2012.
- Dauzenroth E., *Janusz Korczak: życie dla dzieci*, przekład T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Dauzenroth E., *Uwagi o pozycji Korczaka w europejskiej pedagogice reform*, w: E. Dauzenroth E., *Janusz Korczak: życie i dzieło: materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, Warszawa, 12–15 października 1978 r.* [kom. red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Dawid J. W., *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa 1960.
- Denek K., *Wartości edukacji szkolnej*, w: *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów–Warszawa 2005.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, „Edytor”, Poznań–Toruń 1994.

- Dobek M., *Wychowawcze walory utworów Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979.
- Drynda D., *Geneza „Nowego Wychowania” w Polsce*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.
- Duda J., *Spoleczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej — struktura, postawy, hierarchie i wartości*, w: *Z dziejów gospodarki i myśli ekonomicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, red. R. Orłowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Dulczewski F., *Florian Znanięcki: życie i dzieło*, przedmowa J. Szczepański, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1984.
- Dulczewski Z., *Aktualność Noty Metodologicznej*, w: *Teoria socjologiczna Floriana Znanięckiego a wyzwania XXI wieku*, red. E. Hałas, TN KUL, Lublin 1999.
- Dulczewski Z., *Bibliografia prac Floriana Znanięckiego*, w: *Florian Znanięcki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Dulczewski Z., *O Florianie Znanięckim*, ARP „Promocja 21”, Poznań 2000.
- Dunin K., *Epitafium dla Kajtusia*, „Res Publica Nowa” 2002, nr 7.
- Dura M., *Postawa życiowa Janusza Korczaka*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979.
- Dusza B., *„Zboczeńcy” w szkole(?) — „Osobowości społeczne” Floriana Znanięckiego inspirowaną kategorią w badaniach młodzieży*, w: *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniami cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Dutkowska R., *Polityka szkolna w Galicji*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, *Nauka i oświata*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995.
- Dybiec J., *Życie naukowe w Galicji doby autonomicznej*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, *Nauka i oświata*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, TN KUL, Lublin 1993.
- Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*, red. J. Bałachowicz, Wydawnictwo Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Eckert M., *Historia polityczna Polski lat 1918–1939*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Eckert M., *Historia Polski 1914–1939*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Eckert M., Nadolny A., Stobrawa W., *Historia gospodarcza i społeczna świata w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo „Kanion”, Zielona Góra 1993.
- Edukacja a wizje świata*, red. J. Kwapiszewski, Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2002.
- Englert J. L., Nowik G., *Marszałek Józef Piłsudski. Komendant–Naczelnik Państwa–Pierwszy Marszałek Polski*, Fundacja Rodziny Józefa Piłsudskiego i Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 2007.
- Falkowska M., *Rodowód Janusza Korczaka*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1997, nr 1.

- Florian Znaniecki i jego rola w socjologii, red. A. Kwilecki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1975.
- Florian Znaniecki. *Mysł społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Florian Znaniecki redaktor „Wychodźcy Polskiego”, wybór i komentarze Z. Dulczewski, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982.
- Frączek Z., *Wychowanie a wolność*, w: *Człowiek a wychowanie. Europejskie możliwości i zagrożenia*, red. J. Łach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Frątczak K., *Józef Piłsudski–bojownik o wyzwolenie Ojczyzny–romantyk nowego pokolenia, w: Ideaty wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 1, red. E. Kryńska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2006.
- Fuks M., *Żydowska inteligencja w Polsce 1918–1939*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1988, nr 3–4.
- Gajda J., *Koncepcje Floriana Znanieckiego — zbieżne z założeniami pedagogiki kultury (głos w dyskusji)*, w: *Florian Znaniecki. Mysł społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Gasparski W., *Floriana Znanieckiego teoria działalności*, w: *Florian Znaniecki. Mysł społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Gawlik S., *Mysł pedagogiczna na ziemiach polskich pod zaborem pruskim*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce: tradycje współczesność, przyszłość (materiały z konferencji)*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.
- Gąsiorek K., *Janusz Korczak — cztery style i cztery życiorysy*, w: *Rok Janusza Korczaka. Nie ma dzieci — są ludzie*, red. B. Smolińska-Theiss, Wydawnictwo Biura Praw Dziecka, Warszawa 2012.
- Gąsiorek P., *„Najbliżsi” — o Korczaku i korczakowskich interpretacjach bliskości*, w: *Inspiracje Korczakowskie. Wokół „Prawideł życia” w 80. rocznicę wydania*, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Ginsbert J., *Drogi żelazne Rzeczypospolitej*, [całkowite oprac. graf. Atelier Girs-Barcz; fotografie: zbiory Muzeum Kolejowego, kolekcja autora, H. Poddębski, W. Pikiel], M. Arct, Warszawa 1938.
- Gliksmann J., *Struktura społeczna ludności żydowskiej w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1930, nr 2.
- Gmitruk J., *Herman Lieberman. Stanisław Mikołajczyk. Zmagania z totalitaryzmem*, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa 2001.
- Grabski W., *Idea Polski*, skł. gł. Dom Książki Polskiej, Warszawa 1935.
- Grünberg K., *Adolf Hitler: biografia*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1994.
- Gruszecki T., *Reforma pieniężna W. Grabskiego: Ile warta jest stabilność pieniądza?*, w: *Władysław Grabski. Uczony i mąż stanu*, red. J. Konefał, S. Wójcik, TN KUL, Lublin 2005.
- Grzybowski P., *Prawidła życia. Podwórko, ogród i...*, w: *Wokół „Prawideł życia” w 80. rocznicę wydania*, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Gurycka A., *Korczakowskie inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
- Hałas E., *Znaczenia i wartości społeczne: O socjologii Floriana Znanieckiego*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991.
- Han-Ilgiewicz N., *Pedagogika Janusza Korczaka — pedagogiką mądrzej miłości*, w: *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, TN KUL, Lublin 1979.
- Hartmann N., *Ethik*, Walter de Gruyter & Co., Berlin 1962.

- Hellwig J., *Z dziejów reform oświatowych w Polsce, w: Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Skierniewice 2001.
- Historia wychowania wiek XX*, red. J. Miąso, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Holzer J., *Żydowskie dążenia polityczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Znak” 1983, nr 339–340.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2005.
- Idealy nauki i konflikty wartości: studia złożone w darze profesorowi Stefanowi Amsterdamskiemu*, red. E. Chmielecki, J. Jedlicki, A. Rychard, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2005.
- Idee Janusza Korczaka wiecznie żywe. Korczak — o wychowawcach i wychowankach*, wyboru dokonała J. Dobrowolska, „Wychowanie w przedszkolu” 1978, nr 6.
- Ihnatowicz I., *Od rozbiorów do pierwszej wojny światowej*, w: *Spoleczeństwo polskie od X do XX wieku*, red. I. Ihnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, Książka i Wiedza, Warszawa 2005.
- Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.
- Inspiracje Korczakowskie. Wokół „Prawideł życia” w 80 rocznicę wydania*, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Jagiello Z., *Mniejszości narodowe w II Rzeczypospolitej*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX wiek)*, red. S. Walasek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Jakubowski M., *Organizacja pracy i nauki młodzieży w ujęciu Janusza Korczaka*, „Nowa Szkoła” 1978, nr 6.
- Jałmużna T., *Pedagogika szkoły pracy w Polsce międzywojennej i jej oddziaływanie na reformy edukacyjne*, w: *Reformy edukacyjne w Polsce w Polsce. Tradycje i współczesność*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Skierniewice 2001.
- Jałmużna T., *Polska szkoła pracy w pedagogice międzywojennej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1991.
- Jamrozek W., *„Bilans edukacyjny” Drugiej Rzeczypospolitej (Wprowadzenie do problemu)*, w: *Niepodległość i wychowanie. Z doświadczeń II Rzeczypospolitej*, red. W. Jamrozek, M. Pękowska, E. Kula, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2012.
- Jamrozek W., *Oświata i myśl pedagogiczna w Polsce okresu międzywojennego*, w: *Historia wychowania*, red. J. Hellwig, Poznań 1994.
- Jamrozek W., *Reformy edukacyjne w II Rzeczypospolitej w opinii działaczy i teoretyków ruchu ludowego*, w: *Reformy edukacyjne w Polsce: Tradycje i współczesność*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Skierniewice 2001.
- Jankowska D., *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego i jej znaczenie dla współczesnej pedagogiki*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1996.
- Jankowska D., *Z Florianem Znanieckim wokół wartości*, w: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła, wstęp i red. nauk. A. Lewin; oprac. filologiczne tekstów M. Ziółek*; Instytut Badań Edukacyjnych. Pracownia Korczakowska, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992.



- Jedliński J., *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki: materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków, 23–24 października 1995), red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Kabziński L. i K., *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów okresu międzywojennego*, w: *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, przekład z niem. A. Kierska, red. F. Kierski, „Książnica-Atlas”, Lwów–Warszawa 1926.
- Kirchner H., Wojnowska B., *Janusz Korczak pisarz, wychowawca, myśliciel: Katalog wystawy*, Akademickie Centrum Marketingowe LODART, Łódź 2001.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, przedmowa Z. Bokszański, PWN, Warszawa 2007.
- Konarski K., *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915–1918*, skł. gł. Książnica Polska w Warszawie, Kraków 1923.
- Konflikt interesów-konflikt wartości*, red. A. Węgrzecki, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2005.
- Kopczyńska-Sikorska J., *O Januszu Korczaku. W 85 rocznicę założenia w Warszawie „Domu Sierot”*, „Kultura Fizyczna” 1998, nr 1–2.
- Korab K., *Władysław Grabski i jego wizja świata społecznego*, w: *Władysław Grabski. Uczony i mąż stanu*, red. J. Konefał, S. Wójcik, TN KUL, Lublin 2005.
- Korczak J., *Ludzie-rośliny (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 17, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [G.], *Co będzie?*, [przedr. z „Nowa Gazeta” 1909, nr 207, s. 2], w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J. [G.], *Do miasta*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 11, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [G.], *Jutro*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 15, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [G.], *Szczęście*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 32, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [Hagot], *U Wujcia [VII]*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 28, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [Hen.], *Węzeł gordyjski*, [przedr. z „Kolce” 1896, nr 39, s. 2], w: Tenże, *Koszałki opałki. Humoreski-felietony-drobiazgi satyryczne (1896–1911). Dzieła*, t. 2, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J. [Janusz], *Zasada życia*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 12, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [Janusz], *A, B, C*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 29, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.

- Korczak J. [Janusz], *Dla dzieci [I]*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 33, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [Janusz], *Dusza*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 19, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [Janusz], *Gorycze życia (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 50, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [Janusz], *Na Gwiazdkę*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 24, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [Janusz], *Najstarsza*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 8, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J. [Janusz], *Zdrowie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 21, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Moški, Joški i Srule*, J. Mortkowicz, Warszawa 1910.
- Korczak J., *Affenliebe*, [przedr. z „Kolce” 1901, nr 39], w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Korczak J., *Bankructwo małego Dżeka*, Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa–Kraków 1924.
- Korczak J., *Bez posagu (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 10, s. 1], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Biedni ludzie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 52, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Bobo (Studium — powiastka)*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner, Oficyna Wydawnicza „Latona”, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Bracia Kleksy!*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej. Uparty chłopiec. Opowiadania (1918–1939). Dzieła*, t. 12, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza „Latona”, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Co mówią zabawki?*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner, Oficyna Wydawnicza „Latona”, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Dla dzieci [III]*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 43, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Do moich przyszłych czytelników!*, [przedr. z „Nasz Przegląd” 1926, nr 271], w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Korczak J., *Dzieci i wychowanie*, [przedr. z „Wędrowiec” 1900, nr 2], w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Korczak J., *Dzieci i wychowanie*, [przedr. z „Wędrowiec” 1900, nr 2], w: Tenże, *Szkola życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.

- Korczak J., *Dzieci troski*, [przedr. z „Społeczeństwo” 1909, nr 16, s. 186–189; nr 17, s. 198–201; nr 18, s. 210–216], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*. *Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Dzieci ulicy*, J. Pajewski, Warszawa 1901.
- Korczak J., *Dzieci ulicy*, w: J. Korczak, *Dzieci ulicy*, w: Tenże, *Dzieci ulicy. Dziecko salonu*. *Dzieła*, t. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992.
- Korczak J., *Dzieci w cyrku i na fotografiach — Przedstawienia dla młodzieży*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*. *Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Dzieci*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 8, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Dziecko salonu*, Księgarnia Powszechna, Warszawa 1906; wyd. J. Mortkowicz, Warszawa 1927.
- Korczak J., *Dziecko salonu*, w: Tenże, *Dzieci ulicy. Dziecko salonu*. *Dzieła*, t. 1, red. H. Kirchner, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992.
- Korczak J., *Feralny tydzień*, J. Mortkowicz, Warszawa 1913.
- Korczak J., *Feralny Tydzień*, J. Mortkowicz, Warszawa 1927.
- Korczak J., *Feralny tydzień*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)*. *Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Warszawa 1996.
- Korczak J., *Geniusze (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 16, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Gmach wiedzy i troski okresu szkolnego. Powstanie i rozwój szkół. Dawne ideały i nowe prądy. Nie wszystko wiemy*, w: *Artykuły pedagogiczne, Dzieci i wychowanie*, [„Wędrowiec” 1900], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*. *Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Gwiazdka nauczyciela*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 1, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*. *Dzieła*, t. 7, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona: przy współudz. Spółdzielni Wydaw. „Czytelnik”, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, w: Tenże, *Wybór pism*, t. 3, Nasza Księgarnia, Warszawa 1958.
- Korczak J., *Jak się popisał na balu głupi Franio? (Historia autentyczna)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 3, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Józki, Jaśki i Franki*, J. Mortkowicz, Warszawa 1911.
- Korczak J., *Józki, Jaśki i Franki*, Warszawa: G. Centnerszwer i Spółka; Lwów: Księgarnia H. Altenberga 1911.
- Korczak J., *Kabalkarka*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914)*. *Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Kajtuś Czarodziej: powieść*, Nakład autora, Warszawa 1935.

- Korczak J., *Kapryśni–Niegrzeczni–Niestaranni*, w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, J. Mortkowicz, Warszawa 1925.
- Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, Ossolineum, Kraków 1991.
- Korczak J., *Klejnoty rodzinne*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 49, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Kołderka lalki*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Koszalki opalki*, Księgarnia Powszechna, Warszawa 1905.
- Korczak J., *Król Maciuś Pierwszy*, Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 1923.
- Korczak J., *Król Maciuś Pierwszy: powieść*, Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 1923.
- Korczak J., *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, wybrała, opracowała i wstępem opatrzyła B. Wojnowska, „Ezop”: Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 1999.
- Korczak J., *Luźne myśli [I]*, [przedr. z „Krytyka Lekarska” 1906, nr 10, s. 181–184], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Masz troski materialne*, w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Korczak J., *Miłość, szacunek, zaufanie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 9, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Miłość*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Moški, Joški i Srule*, Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 1922.
- Korczak J., *Na wydaniu*, w: Tenże, *Koszalki Opalki. Humoreski i felietony. Dzieła*, t. 2, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Nędza a upadek*, „Przegląd Społeczny” 1907, nr 11.
- Korczak J., *Niedole dziecięce. Co czynić? Książka z r. 1882. Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Nowe niedole i nowe potrzeby. Sursum corda*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Niedorozwój socjalny*, „Szkoła Specjalna” 1926/1927, nr 3.
- Korczak J., *Nowy rok szkolny. Kłopoty rodziców. Książki pomocnicze. Jeszcze przeciążenie. Korepetytorzy. Globusy. Kursy freblowskie. Artykuły pedagogiczne, Dzieci i wychowanie, [„Wędrowiec” 1900]*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *O gazetce szkolnej*, Nakładem S-Ki AKC. Polska Składnica Pomocy szkolnych, Warszawa 1921.
- Korczak J., *O szpital dla dzieci*, [przedr. z „Nowa Gazeta” 1906–1909, nr 224, s. 2–3], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *O wychowaniu dzieci*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Obrazki szpitalne*, „Wiedza” 1908–1909, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.

- Korczak J., *Ojciec*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 26, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Okres dojrzewania*, [przedr. z „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 6, s. 78–80], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Ostatni uczeń*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Oświata*, w: Tenże, *Koszalki Opalki. Humoreski i felietony. Dzieła*, t. 2, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Pamiętnik i inne pisma z getta*, przypisy M. Ciesielska, posłowie J. Leociak, Instytut Książki, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Pesymizm dzieci*, [przedr. z „Wędrowiec” 1900, nr 43, s. 845–846], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Pod dach*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Powołanie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 33, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna. Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*, Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu, EZOP Agencja Edytorska, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Prawidła życia*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Przy kotłyszce*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 7, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Ratujcie Beniamina*, w: Tenże, *Pisma wybrane*, t. 2, wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*, w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Korczak J., *Sam jeden*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Senat szaleńców*, w: Tenże, *Proza poetycka. Utwory radiowe. Dzieła*, t. 10, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1995.
- Korczak J., *Sława*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Słowo i życie*, [przedr. z „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 2, s. 18–21], w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Spowiedź motyla*, w: Tenże, *Sława. Opowiadania (1898–1914). Dzieła*, t. 6, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Swoboda*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 16, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912). Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Szczęście dzieci*, „Przegląd Społeczny” 1906, nr 1.

- Korczak J., *Szkoła życia*, „Przegląd Społeczny” 1907, nr 6–40.
- Korczak J., *Szkoła życia*, „Społeczeństwo” 1908, nr 1–15.
- Korczak J., *Szkoła życia*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*. *Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *To i owo [III]*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 11, s. 1], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *To i owo*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1901, nr 18, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Umysł*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 12, s. 3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Uparty chłopiec*, J. Mortkowicz, Warszawa 1938.
- Korczak J., *Uparty chłopiec*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.
- Korczak J., *Uparty chłopiec*, w: Tenże, *Kajtuś Czarodziej, Uparty chłopiec, Opowiadania (1918–1939)*. *Dzieła*, t. 12, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *W wieku nerwowym. Czy oni tacy źli?*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 6, s. 2–3], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Wiedza dla wiedzy. Co nam wiedza dała? Nowe hasło: Życie, szkoła, rodzina. Oto wykład pedagogiki*, w: Tenże, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*. *Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Wola*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 14, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Wyobraźnia*, „Czytelnia dla Wszystkich” 1898, nr 15, s. 2, w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Zabawy letnie*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 20, s. 2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Zdrowie*, w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Życie ludzkie (Pogadanka)*, [przedr. z „Czytelnia dla Wszystkich” 1900, nr 48, s. 1–2], w: Tenże, *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*. *Dzieła*, t. 3, cz. 1, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Życiorysy*, [przedr. z „Przegląd Pedagogiczny” 1902], nr 9, w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka*. Nowe źródła, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, t. 2, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Kornat M., *Polityka równowagi 1934–1939. Polska między Wschodem a Zachodem*, Wydawnictwo Arcana, Kraków 2007.
- Korniłowicz K., *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, w: K. Korniłowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych*, oprac. i wyb. pism O. Czerniawska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

- Korzeniowska., Murzyn A., Lukášová-Kantorková H., *Nauczyciel, wartości, świat*, red. W. Korzeniowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Kostka M., Słowicka D., *Janusz Korczak a antypedagogika*, „Nowa Szkoła” 1992, nr 6.
- Kowalczewski J., *Stan mieszkań służby folwarcznej na terenie b. Królestwa Kongresowego*, [s.n.], Warszawa 1927.
- Kowska-Glikman S., *Drobnomieszczaństwo polskie w warunkach rozwoju gospodarki kapitalistycznej (XIX wiek–lata międzywojenne)*, w: *Metamorfozy społeczne: badania nad dziejami społeczeństwa polskiego XIX i XX wieku*, red. J. Żarnowski, Instytut Historii PAN, Warszawa 1997.
- Kozłowski J., *Realizacja reformy administracyjnej w Królestwie Polskim w latach 1867–1875*, „Przegląd Historyczny” 1998, t. 89, z. 2.
- Kruszewski S., Zdziarski M., *Życie robotnicze w Polsce 1913–1921*, „Książka”, Warszawa 1923.
- Krzyżanowski A., *Polityka i gospodarstwo. Pisma pomniejszych oraz przemówienia 1920–1931*, Polska Akademia Umiejętności. Komitet Wydawnictw Ekonomicznych, Kraków 1931.
- Kula M., *Poloniści o ustnej maturze: To fikcje i oszustwo*, „Gazeta Wyborcza” 11 grudnia 2005.
- Kulbaka J., *Geneza poglądów pedagogicznych i działalności Janusza Korczaka (Henryka Goldszmita)*, w: *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*, red. J. Bałachowicz, Wydawnictwo Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Kulczycki J., *Strajki szkolne w zaborze pruskim 1901–1907, walka o dwujęzyczną oświatę; posłowiem opatrzył W. Molik; [z ang. tł. D. Zasada]*, Urząd Wojewódzki w Poznaniu. Wydział Kultury i Sztuki, Poznań 1993.
- Kulesza W. T., *Koncepcje ideowo-polityczne obozu rządzącego w Polsce w latach 1926–1935*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, Wrocław 1985.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, wstęp i wybór tekstów B. Lenarczyk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Kwiek M., *Wychowanie do miłości*, Oficyna Współczesna, Wrocław 1991.
- Landau Z., Tomaszewski J., *Gospodarka Drugiej Rzeczypospolitej*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1991.
- Landau Z., Tomaszewski J., *Robotnicy przemysłowi w Polsce: materialne warunki bytu 1918–1939*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1971.
- Landau-Czajka A., *W jednym stali domu...: koncepcje rozwiązania kwestii żydowskiej w publicystyce polskiej lat 1933–1939*, Instytut Historii PAN, Warszawa 1998.
- Landau-Czajka A., *Zasymilowana inteligencja żydowska w okresie międzywojennym*, w: *Metamorfozy społeczne, 2, Badania nad dziejami społecznymi XIX i XX w.*, red. J. Żarnowski, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2007.
- Lebioda T., *II Rzesza a polityka międzynarodowa 1871–1914*, Górnośląska Wyższa szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańtego, Katowice 2010.
- Lewin A., *Jak przezwyciężyć bariery między dorosłymi a dziećmi. Inspiracje korczakowskie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1988, nr 4.
- Lewin A., *Korczak znany i niezany*, „Ezop”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1999.
- Lewin A., *Testament pedagogiczny Janusza Korczaka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 1.
- Lewin A., *Zakłamywanie–odkłamywanie*, „Myśl Socjaldemokratyczna” 2003, nr 1.
- Łata A., *Wczesne utwory literackie Janusza Korczaka jako przejaw kształtowania się jego postawy patriotycznej*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979.

- Lobocki M., *Co utrudnia wychowanie do altruizmu w dobie współczesnej. Dydaktyka Literatury*, t. 16, Lubuskie Towarzystwo Naukowe: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1996.
- Łoziński M. i J., *Życie codzienne i niecodzienne w przedwojennej Polsce*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- Łukowski S., *Pamięci Korczaka*, w: *Materiały z sesji popularnonaukowej poświęconej Januszowi Korczakowi*, red. H. Duda, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, Opole 1979.
- Łyżwa K., *Dylematy moralne społeczeństwa w koncepcji „mieć czy być”*, w: *Studia i rozprawy*, red. J. Podgórecki, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogiczno-Ekonomicznych w Brzegu, Opole 2004.
- Mackiewicz S., *Historia Polski od 11 listopada 1918 r. do 17 września 1939 r.*, Universitas, 2012.
- Mackiewicz W., *Spory o wartości*, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „Sim”, Warszawa 2010.
- Mackiewicz W., *Spory o wartości: narodzenie–życie–umieranie*, Agencja Wydawnicza Witmark, Warszawa 2006.
- Macyra R., *Przedsiębiorczość i etos pracy Wielkopolan a pragmatyzm w II Rzeczypospolitej, w: Gospodarcze i społeczne skutki zaborów Polski. Wrocławskie Spotkania z Historią Gospodarczą, spotkanie III*, red. J. Chumiński, K. Popiński, Wydawnictwo Gajt, Wrocław 2008.
- Maj E., *Mniejszości narodowe w myśli politycznej Narodowej Demokracji (1918–1939)*, w: *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. J. Jachymek, Oficyna Wydawnicza „Czas”, Lublin 1992.
- Maj P., Paruch W., *W obronie majestatu Rzeczypospolitej: piłsudczykowska interpretacja przewrotu majowego (1926–1939)*, w: *Zamach stanu Józefa Piłsudskiego i jego konsekwencje w interpretacjach polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. Z. Karpus, G. Radomski, W. Wojdyło, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
- Majchrowski J., *Polska myśl polityczna 1918–1939. Nacjonalizm*, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego, Warszawa 2000.
- Majchrzyk-Mikuła J., *Janusz Korczak jako humanista XX wieku*, „Pedagogia. Zeszyty Naukowe” 2004, nr 4.
- Markiewiczowa H., *Opieka nad dzieckiem warszawskim w drugiej połowie XIX wieku, w: Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XIX wieku*, t. 2, red. O. Darewicz-Uberman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.
- Matyjas B., *Znaczenie opieki nad dzieckiem w rodzinie w ujęciu Janusza Korczaka*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne” 1994, t. 9, red. S. Możdżeń, M. Rutkowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Kielce 1994.
- Mauersberg S., *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
- Meducka M., *Dom, szkoła, środowisko rówieśnicze w budowaniu tożsamości narodowej młodzieży żydowskiej przed 1939 rokiem (w świetle pamiętników)*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX)*, red. S. Walaśek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Medvedeva-Nathoo O., *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowanku*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2012.
- Metamorfozy społeczne: badania nad dziejami społeczeństwa polskiego XIX i XX wieku*, red. J. Żarnowski, Instytut Historii PAN, Warszawa 1997.
- Michalczyk T., *Współczynnik humanistyczny jako jedno z podejść ontologiczno-metodologicznych. Badania zjawisk społecznych*, w: *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem*



- cywilizacji przyszłości, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Michalik M., *W kręgu współczesnych kontrowersji etycznych*, Redakcja „Res Humana” Towarzystwa Kultury Świeckiej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Warszawa 2012.
- Michałowski S. Cz., *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, w: *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Michowicz W., *Problemy mniejszości narodowych*, w: *Polska odrodzona 1918–1939: państwo–społeczeństwo–kultura*, red. J. Tomicki, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1982.
- Michta N., Cieślowski Z., Kumoń Z. B., *Marszałek Józef Piłsudski. Szkice do portretu*, Instytut Badań Naukowych, Warszawa 2008.
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Młynarczyk-Tomczyk A., *Strajki szkolne na ziemiach polskich na początku XX wieku w historiografii i edukacji historycznej PRL*, w: *Strajki w Polsce w XX wieku*, red. R. Gryza, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2011.
- Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. J. Jachymek, Oficyna Wydawnicza „Czas”, Lublin 1992.
- Morszczyńska U., Morszczyński W., *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, w: *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Morszczyńska U., *Normy w pedagogice: aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009.
- Mortkowicz-Olczakowa H., *Janusz Korczak*, Czytelnik, Warszawa 1978.
- Możdżeń S., *Historia wychowania 1795–1918*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.
- Możdżeń S., *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1989.
- Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, red. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Nalaskowski A., *Dziecko jako monarcha czyli dwa największe eksperymenty pedagogiczne XX wieku*, „Wychowanie na Co Dzień” 1996, nr 12.
- Nałęcz T., *Ostatnie dziesięciolecie zaborów*, w: *Polska na przestrzeni wieków*, PWN, Warszawa 2009.
- Nawrot M., *Wartości i tradycje narodowe w nauczaniu domowym w Wielkopolsce w drugiej połowie XIX i początkach XX wieku w świetle ówczesnej prasy*, w: *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 1, red. E. Kryńska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2006.
- Nowicka A., *Wychowanie w prawdzie i miłości*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 5.
- Nowicki J., *Szkoła. Refleksje o szkole w kontekście „Prawideł życia”*, w: *Inspiracje Korczakowskie. Wokół „Prawideł życia” w 80. rocznicę wydania*, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Od wielkiego kryzysu gospodarczego do wielkiego kryzysu finansowego. Perturbacje w gospodarce światowej w latach 1929–2009*, red. J. Kaliński, M. Zalesko, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2009.
- Ogonowski J., *Problem uprawnień językowych Żydów w II Rzeczypospolitej*, [s.n.], Poznań 1996.
- Ogonowski J., *Sytuacja prawna Żydów w Rzeczypospolitej Polskiej 1918–1939: prawa cywilne i polityczne*, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2012.

- Ogonowski J., *Uprawnienia językowe mniejszości narodowych w Rzeczypospolitej Polskiej 1918–1939*, Wydawnictwo Sejmowe: Kancelaria Sejmu, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Olczak-Ronikier J., *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011.
- Ostrowicka B., *Jest taka historia opowieść o Januszu Korczaku*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.
- Pajewski J., *Budowa Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1926*, PAU, Kraków 1995.
- Pajewski J., *Odbudowa państwa polskiego 1914–1918*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Pamiętniki bezrobotnych*. Nr 1–57, wstęp L. Krzywicki, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1933.
- Pamiętniki chłopów*. Nr 1–51, oprac. L. Krzywicki, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1935.
- Papuzińska M., *Szkoły z kasą*, „Polityka” 29 września 2009, [dostęp: [www.plityka.pl/kraj/analizy/304600,1,debata-poziom-ksztalcenia-nauczelnich.read](http://www.plityka.pl/kraj/analizy/304600,1,debata-poziom-ksztalcenia-nauczelnich.read); 8 czerwca 2012].
- Paruch W., *Koncepcja konsolidacji państwowej. Mniejszości narodowe w myśli politycznej obozu piłsudczykowskiego w latach 1926–1935*, w: *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. J. Jachymek, Oficyna Wydawnicza „Czas”, Lublin 1992.
- Pawłowicz U., *Bibliografia prac o Florianie Znanieckim. Wybór*, w: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Środowisko lokalne — struktura, funkcje, przemiany*, w: *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
- Piotrowski J., *Zagadnienie roli społecznej w systemie socjologicznym Floriana Znanieckiego*, w: *Florian Znaniecki i jego rola w socjologii*, red. A. Kwilecki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1975.
- Pod zaborami 1795–1914*, red. M. Derwich, A. Żurek, Wydawnictwo Dolnośląskie, Warszawa–Wrocław 2003.
- Podgórska E., *Janusz Korczak a współczesny nauczyciel*, w: O. Czerniawska, E. Dauzenroth, *Symposium Korczakowskie*, Uniwersytet Łódzki przy współpracy Uniwersytetu im. Justusa Liebiga, Łódź 1985.
- Pollmer M., *Emigracja i przewarstwienie Żydów polskich*, Warszawa 1939.
- Polska na przestrzeni wieków*, PWN, Warszawa 2009.
- Poznański K., *Oświata i wychowanie w Polsce — z perspektywy 90. Rocznicy odzyskania niepodległości*, w: *Niepodległość i wychowanie. Z doświadczeń II Rzeczypospolitej*, red. W. Jamrozek, M. Pękowska, E. Kula, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2012.
- Przychodzeń Z. J., *Życie oraz działalność społeczna i naukowa profesora Władysława Grabskiego*, w: *Wokół postaci Władysława Grabskiego*, red. Z. J. Przychodzeń, Wydawnictwo SGGW-AR, Warszawa 1989.
- Pstrąg D., *Przyczyny zachowania patologicznego w świetle koncepcji osobowości społecznej Floriana Znanieckiego*, w: *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Puszkina B., *Ośrodek dokumentacji i badań Korczakianum 10 lat działalności*, Almanach Muzealny, Warszawa 2003, t. 4.
- Radlińska H., *Wychowanie dorosłych*, w: *Encyklopedia wychowania*, red. S. Lempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, t. 1, Wychowanie, Warszawa 1933.
- Radochoński M., *Rola czynników społeczno-kulturowych w zapobieganiu antyspołecznym zaburzeniom osobowości: Aktualność koncepcji Floriana Znanieckiego w świetle współczesnej myśli*

- psychologicznej, w: *Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Reed Lawrence W., *Wielkie mity wielkiego kryzysu*, tłum. K. Jurak, Wydawnictwo Prohibita, Warszawa 2009.
- Rodziński A., *U podstaw kultury moralnej: o genezie i podstawowej strukturze wartości moralnej naturalnej i wartościowania ściśle moralnego: studium aksjologiczno-etyczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011.
- Rogowska-Falska M., *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”: szkic informacyjny; Wspomnienia z małości*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Rok Janusza Korczaka. *Nie ma dzieci — są ludzie*, red. B. Smolińska-Theiss, Wydawnictwo Biura Praw Dziecka, Warszawa 2013.
- Rokicki P., *Głos bezpośrednio zainteresowanego na dzień przed maturą*, „Gazeta Wyborcza” 4 maja 2012. [http://wyborcza.pl/1,76842,11663085,Glos\\_bezposrednio\\_zainteresowanego\\_na\\_dzien\\_przed.html](http://wyborcza.pl/1,76842,11663085,Glos_bezposrednio_zainteresowanego_na_dzien_przed.html) dostęp: 9 czerwca 2012; *Uczelnie naprawdę fabrykują idiotów*, „Gazeta Wyborcza” 2 maja 2012 [http://wyborcza.pl/1,95892,11651167,Uczelnie\\_na\\_prawde\\_sa\\_fabrykami\\_idiotow\\_list.html](http://wyborcza.pl/1,95892,11651167,Uczelnie_na_prawde_sa_fabrykami_idiotow_list.html) dostęp: 9 czerwca 2012; *Uczelnie produkują bezrobotnych*, „Gazeta Wyborcza” 15 maja 2012 <http://wyborcza.pl/8,75402,11729638.html> dostęp: 9 czerwca 2012.
- Rotkiewicz H., *Wstęp*, w: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Rozmowa z Aliną Blady Sz wajger, w: A. Grupińska, *Po kole. Rozmowy z żydowskimi żołnierzami*, „Alfa”, Warszawa 1991.
- Rudnicki Sz., *Ziemiaństwo polskie w XX wieku*, „Trio”, Warszawa 1996.
- Rusakowska D., *Janusz Korczak o szkole. Poglądy—Oceny—Doświadczenia*, Instytut Badań Pedagogicznych. Zakład Systemów Wychowawczych, Warszawa 1989.
- S.W., *Szkoła życia. Geneza utworu*, w: J. Korczak, *Szkoła życia. Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912). Dzieła*, t. 4, red. H. Kirchner [i in.], Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Samsel A., *Wydolność wychowawcza rodzin najuboższych w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XIX wieku*, t. 2, red. O. Darewicz-Überman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.
- Sanojca K., *Katecheci — księża grekokatolicy wobec państwa polskiego w latach 1918–1939*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX wiek)*, red. S. Walasek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Sawicki K., *O bogactwie i biedzie, czyli dwa światy doświadczeń dzieciństwa*, w: *Inspiracje Korczakowskie. Wokół „Prawideł życia” w 80. rocznicę wydania*, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Scheler M., *O zjawisku tragiczności*, w: *Arystoteles, O tragedii i tragiczności /Arystoteles, D. Hume, M. Scheller; z jęz. grec., ang., niem. przeł. W. Tatarkiewicz, T. Tatarkiewiczowa, R. Ingarden; wybór, przedm. i oprac. W. Tatarkiewicz*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.
- Sitko I., *Podstawowe wartości systemu wychowawczego Janusza Korczaka*, w: *Aktualność idei Janusza Korczaka*, red. T. Wróblewska, Wydawnictwo „Horyzont”, Piotrków Trybunalski 1993.
- Słomski W., *Człowiek pośród dylematów i wyzwań etycznych współczesności*, Katedra Filozofii Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Warszawa 2009.

- Słupek K., *Wartości w wychowaniu*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 9.
- Smolińska-Theiss B., *Janusz Korczak — idee pedagogiczne*, w: *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*, red. J. Bałachowicz, Wydawnictwo Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Smolińska-Theiss B., *Korczakowskie Narracje Pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Sobolewski M., Grzybowski K., *O rządach parlamentarnych w Polsce w latach 1919–1926*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1970, t. 22, nr 1.
- Spółczesność i polityka—dorastanie do demokracji—Kultura polityczna w Królestwie Polskim na początku XX wieku*, red. A. Żarnowska, T. Wolsza, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1993.
- Spółczesność polskie od X do XX wieku*, red. I. Ichnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, Książka i Wiedza, Warszawa 2005.
- Starnawski J., *Towarzystwa naukowe w zakresie humanistyki na terenie Galicji. Powstanie, rozwój i znaczenie*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, *Nauka i oświata*, red. A. Meisner, J. Wyrozumski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995.
- Stegner T., „Między ND a PPS”. *Polskie środowiska opiniotwórcze w Królestwie Polskim wobec strajków w dobie rewolucji 1905–1907*, w: *Strajki w Polsce w XX wiek*, red. R. Gryza, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2011.
- Stinia M., *Dorobek wielokulturowego środowiska gimnazjalnego Krakowa w okresie autonomii galicyjskiej — religii mojżeszowej*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX wiek)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Stopińska-Pająk A., *Kierunki i problematyka badań andragogicznych w Polsce w latach 1918–1939*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1991.
- Stopińska-Pająk A., *Wychowanie człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji teoretycznych II Rzeczypospolitej*, w: *Rozwój pedagogiki w II Rzeczypospolitej (1918–1939). Problemy kontrowersyjne*, red. W. Bobrowska-Nowak, Uniwersytet Śląski, 1992.
- Stopińska-Pająk A., *Polska oświata dorosłych w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Kierunki i formy kształcenia*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3.
- Strajki w Polsce w XX wiek*, red. R. Gryza, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2011.
- Stręk Ł., *Pogranicze polsko-ukraińskie w XX w.*, „Zeszyty Koła Wschodnioeuropejskiego Stosunków Międzynarodowych” 2005, nr 5.
- Synowiec A., *II Rzeczypospolita w twórczości ks. Jana Piwowarczyka. Wybrane zagadnienia społeczne i polityczne*, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, Kraków 2006.
- Szablicka-Żak J., *Pedagogiczne akcenty w literaturze dla dzieci i młodzieży Janusza Korczaka*, w: *Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XIX wieku*, t. 2, red. O. Darewicz-Uberman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.
- Szablicka-Żak J., *Szkolnictwo i oświata w pracach Sejmu Ustawodawczego II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1997.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, cz. 2.
- Szacki J., *Znanięcki*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Szczepański J., *Przedmowa*, w: F. Znanięcki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Komisja Pedagogiczna MWRiOP, Warszawa 1928; t. 2, Warszawa 1930.
- Szcześniak J., *Symbole władzy w baśniach Janusza Korczaka*, „Guliwer” (64) 2003, nr 2.
- Szcześniak J., *Wakacje według doktora Korczaka*, „Guliwer” 2003, nr 2.

- Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, M. Uberman, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Szlązakowa A., *Humanistyczne wartości ksiązek Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży*, „Polonistyka” (32) 1979, nr 3.
- Szlązakowa A., *Humanistyczne wartości ksiązek Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży, w: Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji: materiały z konferencji ogólnouczelnianej*, red. A. Tchorzewski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1979.
- Szmyd K., *Polityka oświatowa Sejmu Krajowego i Rady Szkolnej Krajowej w Galicji (1866–1918)*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 20, *Historia wychowania. Misje i edukacja*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Szuman S., *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, „Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa–Wilno–Lublin 1939.
- Szycówna A., *Nauka w domu: przewodnik dla wychowawców*, M. Arct, Warszawa 1895.
- Świdwiński S., *Z zagadnień wychowawczych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1923, t. 1.
- Tchorzewski A., *Wprowadzenie do Korczakowskiej filozofii wychowania i praktyki pedagogicznej*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979.
- Tchorzewski A. M., *Dyskurs wokół wartości powinności moralnych nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. M. Tchorzewski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.
- Terlecki O., *Z dziejów Drugiej Rzeczypospolitej*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków 1985.
- Thomas W. I., Thomas D. S., *The Child in America*, A. A. Knopf, New York 1928.
- Thomas W. I., Znanięcki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, tłum. z języka angielskiego, t. 1–5, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
- Thomas W. I., Znanięcki F., *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group*, Richard G. Badger, t. 1–2, Boston 1918; t. 3, Boston 1919; t. 4–5 Boston 1920; wyd. 2, A. A. Knopf, New York 1927; wyd. 3, New York: Dover Publ., 1958; wyd. 4, Octagon Books, New York 1974.
- Tomaszewski J., *Dwadzieścia lat niepodległości*, w: A. Mączak, H. Samsonowicz, A. Szwarz, J. Tomaszewski, *Od plemion do Rzeczypospolitej: naród, państwo, terytorium w dziejach Polski*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1999.
- Tomaszewski J., *Liczba robotników*, w: *Druga Rzeczypospolita: gospodarka–społeczeństwo–miejsce w świecie (sporne problemy badań)*, red. Z. Landau, J. Tomaszewski, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1977.
- Tomaszewski J., *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.
- Tracewicz Z., *Oświata a procesy asymilacyjne wśród mniejszości ukraińskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Trzuskowski A., *Diagnoza zainteresowań dzieci jako jeden z elementów pedagogiki Janusza Korczaka*, w: *Symposium Korczakowskie*, red. O. Czerniawska, E. Dauzenroth, Uniwersytet Łódzki przy współpr. Uniwersytetu im. Justusa Liebiga w Giessen, Łódź 1985.
- Turowski J., *Podstawy ustroju, problemy i czynniki rozwoju wsi i rolnictwa w ujęciu socjologii Władysława Grabskiego*, w: *Władysław Grabski. Uczony i mąż stanu*, red. J. Konefał, S. Wójcik, TN KUL, Lublin 2005.

- Urbańska M., *Sposoby rozwijania samokontroli i samooceny w systemie wychowawczym „Starego Doktora”*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979.
- Vaculik J., *Administracja polska wobec ludności czeskiej w Polsce w XX w.*, w: *Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX)*, red. S. Walasek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Wajsworth K. i S., *Próba oceny działalności Janusza Korczaka*, „Polonistyka” 1986, nr 4.
- Wandycz P., *Pod zaborami 1795–1918. Ziemie Rzeczypospolitej w latach 1795–1918*, tłum. z ang. W. Zajaczkowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1994.
- Wapiński R., *Polska na styku narodów i kultur: w kręgu przeobrażeń narodowościowych i cywilizacyjnych w XIX i XX wieku*, „Stepan Design”, Gdańsk 2002.
- Wartości pedagogiki Janusza Korczaka, red. P. Poręba, TN KUL, Lublin 1979.
- Wartości w pedagogice, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów–Warszawa 2005.
- Węgrzecki A., *O konflikcie wartości*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 722.
- Wierzbieniec W., *Żydzi w województwie lwowskim w okresie międzywojennym: Zagadnienia demograficzne i społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003.
- Wilczyński P., *Szkoła ściągania i przeklejania*, „Tygodnik Powszechny”, 2 stycznia 2011.
- Władysław Grabski. *Uczony i mąż stanu*, red. J. Konefał, S. Wójcik, TN KUL, Lublin 2005.
- Wocial J., *Wartość wobec rzeczy w filozofii Floriana Znanieckiego*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 1975, t. 21.
- Wocial J., *Wstęp: Znanieckiego filozofia wartości*, w: F. Znaniecki, „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, t. 1, do druku przygotował i wstępem opatrzył J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Wojciechowska-Miszalska A., *Młode pokolenie a świat wartości życia rodzinnego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 1991, z. 21.
- Wojnar I., *Floriana Znanieckiego utopia humanistyczna*, w: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Wojtas A., *Wpływ przewrotu majowego i polityki obozu sanacyjnego na kształt polskiej sceny politycznej*, w: *Zamach stanu Józefa Piłsudskiego i jego konsekwencje w interpretacjach polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. Z. Karpus, G. Radomski, W. Wojdyło, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
- Wołos M., *O Piłsudskim, Dmowskim i Zamachu majowym*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013.
- Wołoszyn S., *Janusz Korczak w pedagogice dwudziestego wieku*, w: *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, TN KUL, Lublin 1979.
- Wołoszyn S., *Janusz Korczak, w kulturze moralnej i wychowawczej naszego stulecia*, w: *Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979.
- Wołoszyn S., *Współpraca Janusza Korczaka z Instytutem Pedagogiki Specjalnej i czasopiśmie „Szkoła Specjalna”*, w: *Wychowanie–opieka–wsparcie (Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania)*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłówice 2002.
- Woyzswiłło J., *Józef Piłsudski. Życie, idee i czyny 1867–1935*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1990.
- Wśród „swoich” i „obcych”. Rola edukacji w społeczeństwach wielokulturowych Europy Środkowej (XVIII–XX), red. S. Walasek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

- Wybrane aspekty współczesnej aksjologii pedagogicznej*, red. M. Nowicka-Kozioł, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2009.
- Wychowanie–opieka–wsparcie (Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania)*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłówice 2002.
- Wychowanie w środowisku. Między tradycją a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Wyzwania pedagogiczne i edukacyjne współczesnych przeobrażeń*, red. R. Czyżewski, B. Drozdowicz, Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2004.
- Zamach stanu Józefa Piłsudskiego i jego konsekwencje w interpretacjach polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. Z. Karpus, G. Radomski, W. Wojdyła, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
- Zieliński H., *Historia Polski 1914–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983.
- Zmowa: IV rozbiór Polski*, wstęp i opracowanie A. L. Szcześniak, „Alfa”, Warszawa 1990.
- Znanięcki F., „*Myśl i rzeczywistość*” [„*Przegląd Filozoficzny*” (14) 1911, s. 186–213], w: F. Znanięcki, „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, t. 1, do druku przygotował i wstępem opatrzył J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Znanięcki F., *Cheops: Poemat fantastyczny*, Jan Fiszer, Warszawa 1903.
- Znanięcki F., *Do Prometeusza*, „*Wędrowiec*” 1900, nr 28.
- Znanięcki F., *Do Prometeusza*, w: *Pamiętka przelomu wieków XIX i XX. Przegląd pieśni polskich*. Wydawnictwo Józefa Hołowni, Warszawa 1900.
- Znanięcki F., *Elementy rzeczywistości praktycznej* [„*Przegląd Filozoficzny*” (15) 1912, s. 161–187], w: „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, t. 1, do druku przygotował i wstępem opatrzył J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1987.
- Znanięcki F., *Etyka filozoficzna i nauka o wartościach moralnych (1909)* [„*Przegląd Filozoficzny*” (12) 1909, s. 126–144], w: F. Znanięcki, „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, t. 1, do druku przygotował i wstępem opatrzył J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Znanięcki F., *Humanizm i poznanie (1912)*, w: F. Znanięcki, „*Humanizm i poznanie*” i inne pisma filozoficzne, t. 2, „*Rzeczywistość kulturową*” przełożył oraz do druku przygotował J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Znanięcki F., *Humanizm i poznanie*, skł. gł. w Księgarni E. Wende, Warszawa 1912.
- Znanięcki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, „*Książnica-Atlas*”, Warszawa 1935.
- F. Znanięcki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 2001.
- Znanięcki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Znanięcki F., *Nauki o kulturze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Znanięcki F., *Nota metodologiczna*, w: W. I. Thomas, F. Znanięcki, *Chłop polski*, t. 1, *Organizacja grupy pierwotnej*. Uwagi wstępne J. Chałasiński, J. Szczepański, tłum. M. Metelska, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
- Znanięcki F., *O szczeblach rozwoju społecznego* [„*Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*” (10) 1930, s. 284–296], w: F. Znanięcki, „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, t. 1, do druku przygotował i wstępem opatrzył J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1987.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, t. 1–2, PWN, Warszawa 1973.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, t. 2, PWN, Warszawa 2001.
- Znanięcki F., *The Method of Sociology*, Farrar and Rinehart, New York 1934.

- Znanięcki F., *Upadek cywilizacji zachodniej*, Poznań, Nakładem Komitetu Obrony Narodowej; Warszawa [etc.], skł. gł. Gebethner i Wolff, 1921.
- Znanięcki F., *Wprowadzenie do socjologii*, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa–Kraków 1928.
- Znanięcki F., *Wstęp do socjologii*, t. 1, Komisja Pedagogiczna MWRiOP, Warszawa 1928; t. 2, Komisja Pedagogiczna MWRiOP, Warszawa 1930.
- Znanięcki F., *Wstęp do socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Znanięcki F., *Zagadnienie wartości w filozofii* (1910), w: F. Znanięcki, *Humanizm i poznanie i inne pisma filozoficzne*, t. 2, „Rzeczywistość kulturowa” przełożył oraz do druku przygotował J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Znanięcki F., *Zagadnienie wartości w filozofii*, skł. gł. Księgarnia E. Wende i Sp., Warszawa 1910.
- Związek J., *Przeciwko rusyfikacji polskich uczniów w progimnazjum częstochowskim (1880–1894)*, „Częstochowskie Studia Teologiczne” 2004, t. 31.
- Żarnowska A., *Klasa robotnicza a procesy ruchliwości społecznej na przełomie XIX i XX wieku: (z badań nad robotnikami)*, [s.n.], Warszawa 1972.
- Żarnowska A., *Klasa robotnicza Królestwa Polskiego 1870–1914*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Żarnowska A., *Między kulturą ludową a drobnomieszczańską: narodziny kultury robotniczej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, [s.n.], Kraków 1985.
- Żarnowska A., *Rewolucja 1905–1907 a kultura polityczna społeczeństwa Królestwa Polskiego, w: Społeczeństwo i polityka–dorastanie do demokracji–Kultura polityczna w Królestwie Polskim na początku XX wieku*, red. A. Żarnowska, T. Wolsza, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1993.
- Żarnowska A., *Wokół tradycji kultury robotniczej w Polsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Żarnowski J., *Epoka dwóch wojen, w: Społeczeństwo polskie od X do XX wieku*, red. I. Ichnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, Książka i Wiedza, Warszawa 2005.
- Żarnowski J., *Kultura pracy klasy robotniczej w Polsce okresu międzywojennego*, w: *Polska klasa robotnicza. Studium historyczne*, t. 8, red. S. Kalabiński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Żarnowski J., *Polska 1918–1939. Praca. Technika. Społeczeństwo*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1999.
- Żarnowski J., *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Żaryn J., *Od niepodległości do teraźniejszości*, Polska Agencja Informacyjna S.A., Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1998.
- Żechowska B., *Narodziny polskiej pedagogiki i jej linie rozwojowe*, w: *Rozwój pedagogiki w II Rzeczypospolitej (1918–1939). Problemy kontrowersyjne*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1992.
- Życie i twórczość Janusza Korczaka jako temat filozoficzno-pedagogicznej refleksji, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1979.





# **Pedagogic Theory and Practice of Janusz Korczak Incorporated into Florian Znaniecki's Sociological Theory**

## **Summary**

Janusz Korczak and Florian Znaniecki are the pioneers of the fundamentals of contemporary Polish pedagogy. Although the interval between their death dates amounts to over a dozen years, they represent the same generation. That generation, which used to grow up while Poland was divided by the invaders, welcomed their Fatherland's independence as grown and mature people. Being brought up on the basis of the ideals represented by the Age of Enlightenment in Poland, that generation perfectly understood the message coming from the dictum stating that the fortunes of the Republic of Poland would be the same as the upbringing of their youth. Such „upbringing” at that time required an elaborate educational system being comprised of new principles designed to meet the XX century demands and challenges. The theorists and practitioners acting in the field of pedagogy at that time, including the most prominent ones, faced those challenges and needs. Janusz Korczak and Florian Znaniecki belonged to that group of activists despite the fact that they followed different life paths and experienced different tragic destinies which were consciously chosen by them as a result of being convinced of their rightness. However, numerous issues appear to unite them, particularly their common interests, similar views on socio-educational processes remaining under the determining influence of different types of environment and ways of life, especially its early stages, preferences for norms and values, the belief in capabilities of an individual — an adult or a child, a rich or a poor, an average or a distinct one, each being supported by personality-developing communities.

Humanistic ideas of Janusz Korczak and Florian Znaniecki have inspired the next generations of theorists and practitioners of pedagogy and education for nearly a century and they are always remarkably valuable and therefore ceaselessly worth referring to. When searching for numerous still undiscovered values and possibilities to apply these ideas, one should pay attention to their coherence or the fact that they complement each other being probably rooted in reciprocal inspiration.

The activities of both Janusz Korczak and Florian Znaniecki have already been widely discussed and therefore one might think that next analyses would just replicate previous findings, though this is a misconception for two major reasons. Firstly, the ideas of Znaniecki as well as the activity of Korczak are so complex as regards their diversity of forms and content that it would be hard to imagine that the amount of inspiration coming from them can be limited or even used up. Moreover, current reality enables analysing those ideas in different ways, from the perspective of new scientific developments and socio-educational experiences. Secondly, Korczak and Znaniecki's conceptions gain significantly more value when one views them holistically, combining their major grounds and aims. This appears as a consequence of the fact that they are strictly related as far as not only the reality in which they came into being is concerned but also the form they took. Briefly, that specific form is determined by the humanistic approach to understanding an individual, their society and nurture, namely the process via which a person becomes an integral part of this society. Florian Znaniecki was the author of Polish and the co-author of the worldwide humanistic sociology. Janusz Korczak was the prominent educationalist creating and promoting the greatest humanistic ideals by means of his creative work and practical activity. The idea to attempt to analyse and interpret their separate achievements being interconnected by the time, place and generated challenges emerged on the basis of such reflection and thoughts. The character of this book has been influenced by the decision to make such an attempt. The structure of the book comprise six chapters. First chapter covers biographical outlines of Janusz Korczak and Florian Znaniecki. Both outlines cover the most significant events and achievements related to their quest for solutions to socio-educational problems. The second chapter provides the description of broadly understood sociological, economic and political circumstances as a backdrop to pedagogical activities being realised at that time and therefore those activities had to affect in a certain way the perspective followed by the theorists and practitioners acting in the field of pedagogy. In the third chapter we portray an individual as a social unit developing under the influence of specific types of environment. These communities are thoroughly characterised in the two next chapters where the first one focuses exclusively on the problematic aspects of family environment and the second chapter comprises other types of socio-educational environments. The last chapter has been devoted to the problem of values inherent in the process of upbringing, including the comparative analysis of axiological preferences reflected in educational systems of Korczak and Znaniecki.

The analyses included in this book are interdisciplinary ones and therefore they link pedagogical and sociological aspects primarily connected with the educational sociology. Hence, they can be treated as a socio-educational discourse on the upbringing based on humanistic ideas. We expect it to gain the interest of not only the educators but also the sociologists, including the students expanding their knowledge of both areas of social science since the book does not provide complete solutions — it only highlights these aspects of Znaniecki and Korczak's work which are worth taking into account. Obviously, this book includes a wide

range of arguments acting as an incentive to consider them having in mind contemporary questions of upbringing, the needs, difficulties and challenges which a modern educator has to face after a nearly century when Janusz Korczak and Florian Znaniecki created and elaborated their own works on the aspects of upbringing.

The period of time during which Korczak and Znaniecki lived and worked is also a period of the fundamentals of contemporary upbringing and educational science being formed. The next century results in the emergence of new ideas suggesting varied methods and means of educational interactions, the analyses of mistakes and their consequences, proposals for constructive solutions designed to optimise the upbringing circumstances. In the light of these, the value of the pioneers of the humanistic conceptions of upbringing does not seem to decrease — on the contrary — it is still growing. The analyses presented in this book convince that this constant growth of value will be much more visible if one considers them holistically in the context of contemporary educational and social challenges. They simultaneously ensure that despite the amount of time that has passed they are still worth being considered and referred to while searching for the new ways to enhance both the theory and the practical aspect of pedagogy.

Zbieżność poglądów Janusza Korczaka i Floriana Znanieckiego co do znaczenia środowisk życia dla rozwoju dziecka ma swoje podłoże we wpływach wspólnej epoki, jaka ich ukształtowała. Epoka ta jednocześnie wygenerowała problemy, których rozwiązywanie obydwaj rozumieli jako nadrzędne wyzwanie nauk społecznych. Obydwaj dostrzegali potrzebę zmiany społecznej na miarę wyzwań nowej cywilizacji i obydwaj szansę taką dostrzegali w formowaniu nowego pokolenia w procesach socjalizacyjno-wychowawczych i edukacyjnych. Obydwaj podkreślali także, że podstawowym środowiskiem życia dziecka jest i pozostanie zawsze rodzina, czego nie mogą przekreślać zaniedbania w wypełnianiu funkcji rodzinnych. Jednocześnie zarówno Korczak, jak i Znaniecki rozumieli niewystarczalność oddziaływań środowiska rodzinnego w kontekście wyzwań stwarzanych przez nowoczesne społeczeństwo uprzemysłowione. W koncepcjach obydwu tych reprezentantów nauk społecznych szanse i realne możliwości kompensowania ograniczeń rodziny stwarza szkoła, jako intencjonalnie organizowane środowisko wychowujące i kształcące, adekwatnie do wymogów, które wyznaczają zasady organizacji edukacji szkolnej.

