

Dorota Kubicka
Absolwentka filozofii na UAM

Doniosłość codzienności w filozofii wychowania Janusza Korczaka

Abstrakt

Aktualność myśli Janusza Korczaka polega na jej otwartości na niewiedzę. To nie nasza wiedza o dziecku, lecz filozoficzna niewiedza pozwala otworzyć się na wspólny z nim dialog. Nawiązywanie do filozoficznej niewiedzy jest stałym elementem Korczakowskiego namysłu nad naturą dziecka. Wychowawca musi codziennie obserwować dzieci, za które jest odpowiedzialny. W ten sposób uczy się kształtować swój szacunek dla aktualnych potrzeb dziecka. Kiedy wychowawca daje dziecku prawo do tego, by było tym, kim jest teraz, ogranicza zarazem swoje prawo do decydowania o tym, kim ma się ono stać w przyszłości. Wychowawca jest zobowiązany brać na siebie odpowiedzialność nie za przyszłość dziecka, lecz za jego terażniejszość.

Słowa kluczowe: dziecko, wychowanie, wiedza.

Significance of Everyday Life in Janusz Korczak's Philosophy of Education

Abstract

The topicality of Janusz Korczak's thought lies in its openness towards ignorance. It is not due to our knowledge about a child, but to philosophical ignorance that we can open up to a dialog with it. Referring to philosophical ignorance is the core element of Korczak's reflection on the nature of a child. An educator responsible for children must observe them every day. In this way he/she learns to shape his/her respect towards their current needs. When an educator gives a child the right to be who it is, he/she simultaneously limits his/her right to decide who this child is to be in the future. Therefore, the educator is obliged to take responsibility not for a child's future, but for its present.

Keywords: child, education, knowledge, tolerance.

Zreformować świat to znaczy zreformować wychowanie.

(Korczak 1996: 166)

Wstęp

„Jest taki piękny wyraz polski: wychowywać, chować – zauważa Janusz Korczak. – Nie niemieckie *erziehen* – ciągnąć, wlec, wyciągać. Chować to chronić, osłaniać, zabezpieczyć przed chłodem, poniewierką, cierpieniem” (Falkowska 1983: 108). Dziś encyklopedie informują, że termin „wychowanie” w szerszym znaczeniu obejmuje wszystkie zjawiska związane z oddziaływaniem środowiska społecznego i przyrodniczego na dziecko, kształtujące jego tożsamość, osobowość i postawę; natomiast w znaczeniu węższym wskazuje on na działania organizowane celowo, które mają prowadzić do pożądaných zmian w funkcjonowaniu ludzi. Rozumiane w ten sposób wychowanie jest procesem zewnętrznym, którego dziecko doświadcza, biernie mu podlegając; zdaje się ono przedmiotem działania zewnętrznego wobec niego samego.

Jeśli jednak wsłuchamy się w samo słowo „wychowanie”, dostrzeżemy w nim przedrostek „wy”, który pozwala rozumieć wychowanie jako wydobywanie skrytej wewnątrz natury dziecka. Adolf E. Szostak pisze:

Pierwotny sens terminu wychowanie zawiera się w terminie *educacja* (łac. *educare*): wychowanie w sensie pierwotnym sprowadza się do wydobywania – w ramach biologicznego rozwoju – na jaw tego, co chowane w strukturach wrodzonych (wychowanie jako wydobywanie); dopiero w obrębie struktur wrodzonych następuje kulturowo-środowiskowe formowanie tego, co wydobyte, gdyż kształtować da się tylko to wydobywane i rozwijane (Szostak 2013: 8).

Wychowanie rozumiane jako wydobywanie ukazuje proces wychowawczy w szerszej filozoficznie perspektywie. Powracamy mianowicie do greckiego słowa *paideia*, by dostrzec w nim uniwersalność idei, z których każda jest jednak zwrócona ku indywidualizmowi podmiotu. W sofistycznym ideale wychowania znajdujemy całokształt starań mających na celu wydobycie wewnętrznego piękna każdego człowieka, które skryte jest w jemu i tylko jemu danej niepowtarzalności. Celem kształcenia moralnego miało być przybliżenie nas nie do uniwersalnego ideału, lecz odkrycie uniwersalności ideału, jaki skrywamy w swej indywidualności. Do takiego sofistycznie pomyślanego wychowania nawiązywał Korczak, kiedy zwracał uwagę na pierwowzór idei nauczania wywodzącej się z woli samopoznania. W sofistycznych dysputach rozpoznał załączek idei wolności poznania, która już wkrótce zostanie zniewolona poprzez paradygmat Platńskiej jaskini.

To w niej idea samopoznania szybko została przekształcona w poznanie idei, które przekształci swobodnie rozmawiających uczniów w związanych autorytetem mistrza niewolników. Podobnie szkoła skazuje poznające przez doświadczenie,

kreatywne dzieci na bycie skutymi kajdanami milczenia i bezruchu niewolnikami idei edukacji. Korczak pragnął, by wychowanie oparte było właśnie na trudzie poszukiwania prawdy o tym, kim człowiek jest i jakim może się stać. Podkreślał wielokrotnie, że celem wychowania powinna być nie wiedza sama w sobie, lecz umiejętność zastosowania jej w meandrach życia. U progu II wojny światowej ostrzegał, że poznanie skrywa w sobie potężną siłę i to od nas samych zależy będzie, czy skierujemy ją ku rozwojowi czy też ku zagładzie ludzkości. Dlatego nie miał wątpliwości, że konieczne jest nie tylko nauczanie, lecz nade wszystko nadążające za nim wychowanie oparte na dialogu. W modelu tym dziecko nie jest jedynie odbiorcą procesu wychowawczego, ale staje się jego współtwórcą współodpowiedzialnym za własne życie, które musi poprzez codzienny trud sam kształtować.

Dialektyka wychowania

Korczak nieustannie przypomina, że sprawy najważniejsze wyrażają się poprzez to, co najmniejsze i najbliższe, dlatego podkreśla wychowawczą doniosłość dialogu, jaki łączy dziecko z samym sobą, rodziną, światem, a także – wychowawcą. Takie wychowanie możliwe jest dopiero wówczas, gdy zaczniemy myśleć o dziecku jako o równym nam samym człowieku:

Są niby dwa różne życia: ich – poważne i godne szacunku, i nasze – niby na żart. Że mniejsi i słabsi, więc jakby zabawka tylko. Stąd lekceważenie. Dzieci – to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było. A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy (Korczak 1978c: 403).

Z tej każdorazowo zrodzonej ulotności wypływa odpowiedzialność za wydarzającą się w codziennym dialogu chwilę – czujność, która nakazuje obserwować oraz zarazem nie pozwala oceniać. Jest to obecność w tej chwilowości, jaką napotykamy tu i teraz wraz z dzieckiem, z której wynikać będzie świadomość tego, jakim dziecko jest, nie zaś przeświadczenie, jakim ma się stać (Korczak 1978b: 123). To d z i ś będzie nieustannie powracać w dziełach Korczaka, przypominając, że wychowanie dokonuje się w codzienności, nie zaś w pojęciach odnoszących je do przyszłości. Bo też nie pedagogiczna wiedza, lecz filozoficznie twórcza niewiedza pozwala Korczakowi odnajdywać drogę do dziecka, budowaną nie z wychowawczych pewników, lecz na gruncie wspólnego zapośredniczenia w retorycznym pytaniu filozofii – kim jestem? Zasada ta staje się u Korczaka podstawą nowego wychowania, zaś właśnie doświadczenie niewiedzy pozwoli uczynić z procesu wychowania dialog¹. Jest to dialog zarówno wychowawcy

¹ Aby możliwie celnie spointować poglądy Korczaka, warto przypomnieć słowa Nachmana: „Tego, co święte, szukaj w codzienności. Odnajduj w pospolitości to, co niezwykle” (Nachman 1996: 61) – mimo że najpewniej Korczak nie czytał tekstów tego rabina.

z dzieckiem, jak i dziecka z filozofią. Twórcze nie wiem nowej pedagogiki to w istocie prawo dziecka do bycia częścią filozoficznego namysłu inicjowanego przez pytanie – kim jestem? Prawo do twórczej niewiedzy to także zaprzestanie udzielania odpowiedzi za dziecko, gdyż w przeciwnym razie „lekceważymy święte chwile jego rozmowy z sobą, światem, Bogiem” (Korczak 1978a: 73). Korczakowska wizja dziecka jest otwarta na prawdę, która nie nazywa dziecka, lecz nieustannie pyta o nie, bo to właśnie w pytaniu ma się skrywać odpowiedź nowej pedagogiki. Dziecko staje się otwartą księgą, którą zrozumieć można tylko wówczas, kiedy się ją czyta: „Czytałem ciekawe książki. Teraz czytam ciekawe dzieci” (Korczak, *Teoria a praktyka...*, t. 13).

To samo dziecko – dodaje – inne jest dzisiaj, inne jutro; co więcej, dwoje dzieci to też jest jeszcze inny niepoznany świat powstały dzięki ich dialogowi i spotkaniu. Prawda ta, dlatego że pewna swej niewiedzy, nie szuka oparcia w pedagogicznych dogmatach, lecz w samym dziecku. Filozofia Korczaka właśnie dlatego, że nie jest zapośredniczona w pedagogicznych metanarracjach, otwiera się nieustannie na małe narracje tworzone przez codzienny dialog obecności z dzieckiem. Swą aktualność czerpie ona ze swej nieustannej obecności w retoryczności pytania – kim jestem? a swą wyjątkowość – z odwagi odnoszenia tego pytania do samego dziecka. Pytanie to zwraca nas bowiem każdorazowo w głębię tego, co najbardziej obecne, tego, co właśnie poprzez to, że wydarza się każdorazowo tu i teraz, niesie ze sobą konieczność codziennego budowania własnej, nowej odpowiedzi. Korczakowskie narracje pedagogiczne to w swej istocie aforyzmy aktualne zarówno w swej uniwersalności, jak i jednocześnie w konkretności zawsze indywidualnych odniesień i zastosowań.

Aktualność filozofii Korczaka wynika właśnie z jej odwróconej logiki, która czyni ją bardziej pytaniem aniżeli odpowiedzią: „Korczak raczej zadaje pytania i budzi w nas nieustannie przeróżne wątpliwości” – podkreśla Pierre Furter” (Dębicki 1985: 98). Jego uwagi dotyczące dziecka i wychowania są właśnie takimi pytaniami, jakie nieustannie na nowo napotykamy w codziennych praktykach wychowawczych. Nie ma tam nakazów moralnych, lecz są jedynie wskazówki, jak pytać, by własne odpowiedzi uczynić aktualnymi drogowskazami moralnymi pozwalającymi nie zatracić dobra na zawiłych ścieżkach życia. Nie wiedzy jak postępować, lecz świadomości niewiedzy naucza nas Korczak, przypominając jednocześnie, że tylko jej świadomość pozwala odnajdywać prawdę o dziecku w codzienności dialogu. Warto porównać dwie książki. Jedna to wydana w 2013 r. – *Janusz Korczak a wybrane zagadnienia pedagogicznej teorii i praktyki*, druga jest pokłosiem konkursu *Co mi dał Janusz Korczak* i ukazała się pod takim samym tytułem w 1962 r. Obie są zapisem refleksji nad aktualnością myśli Korczakowskiej. Okazuje się, że rozważania Korczaka, które inspirowały wychowawców zaraz po wojnie, są wykorzystywane również w trakcie rozwiązywania dzisiejszych problemów pedagogicznych. Myśl Korczaka jest obecna właśnie dlatego, że odnosi się nie tylko do powierzchowności, w jakiej myślimy o dziecku, lecz ma także odwagę, jako

część najważniejszych, głęboko retorycznych pytań filozofii, przeniknąć do głębi natury człowieka.

Według Korczaka niewiedza powinna być punktem wyjścia wszelkiej refleksji o dziecku, ponieważ inicjuje doświadczenie, które jednoczy wychowawcę z dzieckiem, zmuszając ich do podjęcia wspólnego trudu poszukiwania odpowiedzi. Wychowanie staje się wówczas wspólną wysiłków, które tworzą relację dialogiczności. „Nie wiem” jest mgławicą nowoczesnej wiedzy o dziecku; ta niewiedza zmusza do nieustannej aktualizacji pytań i odpowiedzi. Każde dziecko jest niczym nowy, niepoznany, żywy gatunek, który tylko wówczas będziemy mogli właściwie pielęgnować, gdy wcześniej wsłuchamy się i spróbujemy zrozumieć jego naturę.

Jeśli wychowawca chce „stworzyć” wychowanka wbrew owym zadatkom w nim tkwiącym, podejmuje się zadania skazanego na niepowodzenie, tak jak „ogrodnik, który chciałby wyhodować z brzozy dąb” (Salamucha 2004: 127). Wychowawca musi być niczym astronom, który bada nieustannie zmieniający się układ planet; kiedy nie wie o nich nic, zdany jest na obserwację, dzięki której może próbować zrozumieć ich wewnętrzną naturę. Podobnie wychowawca, aby zrozumieć dziecko, musi uważnie je obserwować. To właśnie nieodkryty tor, wokół jakiego oscyluje natura każdego dziecka, uzmysławia nam jego prawo do tego, by było tym, kim jest – uczy pokory wobec tajemnicy, jaką jest ono samo w sobie. Poprzez obserwację, która każdorazowo wydarza się w sobie tylko danej chwilości, przypominamy zarazem, że dziecko jest sumą zagadek, których jedynie nikły procent uda się nam rozwiązać. Kiedy dajemy dziecku prawo do tego, by było tym, kim jest teraz, ograniczamy zarazem nasze prawo do decydowania o tym, kim ma się ono stać w przyszłości, powracając jednocześnie do codzienności szukania nieustannie wydarzającej się odpowiedzi. Wychowawca w codzienności pozostaje wiernym tej chwili, którą on sam wspólnie ze swoim wychowankiem tworzy, nie jest on zobowiązany brać na siebie odpowiedzialność za odległą przyszłość dziecka, choć tak zwykliśmy pojmować wychowanie. Praca wychowawcza dla wielu pedagogów zdaje się kształtowaniem tego człowieka, który dopiero będzie – dlatego wychowanie zamiast na człowieku skupia się na niedosięgalnym ideale, ponieważ „wygodniej odraczać odpowiedzialność, przenieść ją w mgliste jutro niż już dziś – z każdej godziny zdawać rachunek” (tamże: 124).

Wychowawca nie ma prawa brać na siebie odpowiedzialności za to, kim będzie dziecko; jest natomiast całkowicie odpowiedzialny za to, kim jest ono tu i teraz. W odpowiedzialności współczesnej pedagogiki za człowieka, którego jeszcze nie ma, Korczak dostrzegał ucieczkę przed odpowiedzialnością za tego człowieka, który już jest. Uciekamy przed tym, kim jest dziecko, w idyllę tego, kim dzięki nam wychowawcom ma się ono stać, zapominając przy tym, że biorąc na siebie odpowiedzialność za to, kim będzie dziecko, kiedy nas przy nim nie będzie, uciekamy przed tą odpowiedzią tworzoną razem z dzieckiem tu i teraz, we wspólnej wychowawcy i wychowanka chwili, która buduje już sama z siebie potencjał zaufania w młodym człowieku. To bowiem, co tak naprawdę potrafi przekazać wychowawca, to swą

obecność, na której wzrastać może dziecko niczym na właściwej glebie: „Wychowawca pośrednio odpowiada i za przyszłość przed społeczeństwem, ale bezpośrednio w pierwszym rzędzie odpowiada za teraźniejszość przed wychowawcą” (tamże).

Wychowawca opisywany przez Korczaka powinien pozostać wiernym nie pewności swojej wiedzy, lecz niepewności poszukiwań czynionych przez samo dziecko, które „z książek, rozmów, spotkań, doświadczeń życiowych – snuje tkaninę własnego światopoglądu, własną wybiera drogę” (tamże: 125). Świadomy tego wychowawca wie, że jego głos może być tylko jednym z wielu głosów, jakie pojawią się w świecie dziecka i że tak właśnie musi być (Korczak 1978a: 254). Wiedzę o dziecku budować powinniśmy nie poprzez aprioryczną hipotezę, lecz w toku codziennej obserwacji. Korczak cytuje słowa doktora Haufa, który przypominał, że „dziecko powinno rosnać swobodnie jak drzewo” (Korczak 1994: 32). Nie znamy jeszcze zdolności tkwiących w dziecku, nie wiemy, jakie są właściwości jego charakteru, nie znamy jego skłonności (tamże). Już obserwacja niemowląt sprawia, że dostrzegamy niezapośredniczone jeszcze w żadnej z form wychowania naturalne cechy osobowości, inne u każdego dziecka; zadaniem wychowawcy (w przeszłości tylko matki, obecnie – coraz bardziej obojga rodziców) jest je dostrzec i rozwinąć w najwartościowszej formie: „Nie obcinajmy zdrowych pędów jego natury dlatego tylko, że nasz ideał jest nieco odmiennym od tego, co daje nam dziecię. Nie dla siebie, ale dla niego samego je wychowujemy” (tamże: 33).

Prawo dziecka do tego, by było tym, kim jest, to jednocześnie prawo wychowawcy do tego o dziecku niewiedzy: „Bo pytanie jest ważniejsze od odpowiedzi, jest przewodnikiem myśli na drodze do celu (...) Teraz, nie będę już czekał na odpowiedź, ale na pytanie” (Wojnowska 2008: 34). Świadomość własnej niewiedzy nie odbiera wychowawcy autorytetu; co więcej, pozwala go budować, bowiem opiekun nie kieruje już dzieckiem, lecz je prowadzi. Ta zmiana odmienia wzajemne relacje, ponieważ jeśli budzi sprzeciw bycie człowiekiem kierowanym, to doświadczenie prowadzenia – przeciwnie – pozwala wytworzyć bliskość i szacunek, a co najważniejsze – zaufanie. Korczak w nieokreśloności, jaką tworzy dziecko, dostrzegł potencjalność filozofii drogi – filozofii pytań i poszukiwań. Dziecko jest zawsze wędrowcem, tym biedniejszym, że dopiero wyrusza (Korczak 1978b: 123). Wędrowcami są wszyscy ludzie, ponieważ spotkanie, jakim jest w codzienności wychowanie, to przemierzany wspólnie szlak, jeden z wielu, jakim każdy z ludzi – i wychowawca, i jego wychowanek – będzie podążać.

Wychowawcza moc codzienności

Pod pojęciem codzienności skrywają się synonimy powszechności, szarości, monotonii. To, co powszednie, zdaje się nam tym, co najzwyczajniejsze, powtarzające się każdorazowo. Korczak jest myślicielem, który pilnie uczy dostrzeżenia w tej właśnie codzienności największej tajemnicy naszego bycia; naucza, że szarość codzien-

nych obowiązków może być najtrudniejszym i zarazem najważniejszym ćwiczeniem duchowym. To właśnie szarość pozwala dostrzec najsztubtelniejsze niuansy kolorów. Wychowanie w perspektywie codzienności nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ staje się wyjątkową formą odpowiedzialności za drugiego człowieka. Oto to dziecko staje się częścią mojego życia, współtworzy chwilę, która tu i teraz rozkwita w potencjale dialogu. To, co zapośredniczone w codzienności, to właśnie owa odpowiedzialność za drugiego człowieka, która sprawia, że nie myślę już o sobie jedynie w egotycznie powracającej do mnie samego perspektywie. Jestem tym, kto uobecnia się w pytaniu o drugiego człowieka, w pytaniu o dziecko.

Dostrzec to, co niezwykle w codzienności, możemy dopiero wówczas, gdy dziecko stanie się dla nas nie tylko obowiązkiem, ale i obietnicą, która nam wychowawcom została powierzona. Z prawa dziecka, by było tym, kim jest, wypływa zarazem zmiana metod wychowawczych. Kiedy bowiem uznamy autonomię ontologiczną dziecka, uznać musimy także jego deontologiczną autonomię. Dziecko, za które odpowiadamy, odpowiada również na naszą odpowiedzialność, nieustannie ucząc się od nas swej samodzielnej etycznie odpowiedzi. Odpowiedzialność wyłączenie za jutro dziecka jest zawsze pozostawieniem go w samotności dnia dzisiejszego. Wielkie pojęcia zaś, postawione na piedestale, stają się cieniem niepozwalającym dostrzec w codzienności podstawowych prawd i wartości moralnych. Zdając sobie sprawę z owych diachronii, Korczak tworzy model wychowania, który skupia się na wartościach nie w danej im pojęciowo uniwersalności, lecz w codzienności ich uwierzytelnienia. Uczyni codzienność nie elementem, lecz istotą wychowania oraz probierzem wszystkich najważniejszych wartości: „Wychowawca nie jest obowiązany brać na siebie odpowiedzialność za odległą przyszłość, ale całkowicie odpowiada za dzień dzisiejszy” (tamże: 124).

Świadomość, że prawda o dziecku przekracza samego wychowawcę, nie zwalnia go z odpowiedzialności za dziecko; co więcej, czyni go szczególnie odpowiedzialnym za to, co tu i teraz. Dla dziecka bowiem tym, co rzeczywiste, jest to, co obecne i dlatego tylko w tej obecności poszukiwać możemy jedynej prawdy o dziecku. Dać dziecku prawo do tego, by było tym, kim jest, oznacza zarazem powzięcie odpowiedzialności za to, kim się staje, nie zaś za to, kim ma się stać. Odpowiedzialność jednocześnie powraca z nieokreślonej przyszłości do doczesności, w której urzeczywistniamy jej sens. To prawo do małych dziecięcych wyborów, poprzez które kształtuje się dojrzałość decyzji, jest nade wszystko prawem do samodzielnej odpowiedzialności za samego siebie. Tak pomyślane wychowanie kształtuje myślenie dywergencyjne, które umożliwia twórcze i samodzielne rozwiązywanie problemów. To właśnie codzienność może stać się płaszczyzną kształtującą nietuzinkowość myślenia i działania zarówno dziecka, jak i dorosłego.

Dla wychowawcy żaden pogląd nie może być ostateczny, ponieważ każdy wspólnie spędzony dzień staje się sumą nowych doświadczeń, które niosą ze sobą nowe pytania. Życie to ciąg rodzących się i odchodzących chwil. Kiedy dajemy dziecku prawo do tego, by było tym, kim jest, zezwalamy mu na przeżycie każdej

z tych chwil do końca, bez pośpiechu czekania na nadchodzącą przyszłość. Już Karin Michaelis w swojej pracy *Radosna Szkoła* zauważa, że najważniejszym celem wychowania jest uświadomienie dziecku znaczenia tej chwili, w której tu i teraz się znajduje (Michaelis 1920: 15).

Dla Korczaka taką obecnością tu i teraz było wsłuchanie się w tę prawdę o dziecku, która dopiero rozkwita. W dziele *Jak kochać dziecko* przypomniał, że dziecko obarczone obowiązkami „jutrzejszego człowieka” pozbawione zostaje jednocześnie możliwości korzystania z prawa do bycia „dzisiejszym człowiekiem”; zwraca uwagę na analogię pomiędzy religijną priorytetowością życia pośmiertnego, która doprowadziła do zaniedbania i marginalizacji życia doczesnego, a współczesnością, traktującą dzieciństwo niczym przedśmiatek prawdziwego życia, które dopiero nadejdzie, czyniąc je poprzez to okresem, który jest jedynie oczekiwaniem na to właściwe, prawdziwe życie. Poprzez takie marginalizowanie pierwszych lat naszego życia zapominamy, że właśnie wówczas muszą ukształtować się w nas wszystkie te najważniejsze wartości, dzięki którym będziemy umieli dokonywać dojrzałych wyborów w dorosłości:

Były czasy, setki lat temu, gdy całe życie uważano za przedśmiatek tego, co objawi nam się po śmierci. Czy warto więc o takiej krótkiej chwili – życia – mówić? Była jeszcze piękniejsza idea: im gorzej tu – tym większa błogość później...

Z tej koszmarnej idei nie wyzwoliliśmy się po dziś dzień. Myślimy po-
d o b n y m i kategoriami. Nauczyliśmy się dzielić życie na pewne e t a p y.
Istnieje etap życia poważny i godny szacunku, a młodzieży każemy tym-
czasem do tego życia się przygotowywać, hartować się i czekać.

To ma znaczyć: dzieci i młodzież jeszcze nie żyją, tylko znajdują się
w s t a n i e o c z e k i w a n i a. Dopiero to, co nadejdzie w s t a r s z y m
wieku, będzie sprawą poważną (Korczak, *Teoria a praktyka...*).

Świadomość, że prawda o dziecku, które jest teraz ze mną w teraźniejszości, wykracza w przyszłość, która mnie samą przekracza, nakłada na mnie szczególną odpowiedzialność za tę chwilę wspólną bycia razem, czyniąc mnie nie tylko opiekunem, lecz także wychowawcą świadomym tego, że każda chwila w życiu człowieka posiada swą wartość i żadnej z nich nikomu nie będzie dane przeżyć po raz drugi. Codziennosc dla Korczaka staje się prawdziwym wyzwaniem: „Łatwiej jest napisać książkę niż dobrze przeżyć jeden dzień” (Korczak 1978d: 360). Prawo dziecka, by było tym, kim jest, zawiera prawo, by codzienność modyfikowała każdorazowo wszelkie dogmaty, jakimi moglibyśmy skrócić sobie drogę do poznania dziecka: „Wygodnie lekceważyć dzień dzisiejszy dziecka w imię wzniosłych haseł na jutro” (tamże).

Wychowawca ma więc przede wszystkim rozwijać w dziecku jego dobre, świetliste strony; jego rolą jest być obecnym w codzienności wysiłku i starań, jakie dziecko podejmuje, nie zaś skrywać się za wychowawczymi ideami. Wychowanie to nieustanne przechodzenie od idei etyki do codziennej praktyki kształtowania

postaw moralnych: nie wpajanie, lecz wypracowywanie norm poprzez konfrontację wczorajszych założeń z dzisiejszą codziennością: „Słyszę, widzę, pamiętam – to niewiele; także wiem, rozumiem – to niewiele; wiem, że nie wiem, lecz czuję – oto jaki winien być nauczyciel” (Korczak, *Teoria a praktyka...*).

Od tego trudu uciekają tymczasem zarówno szkoła, jak i rodzice, kiedy oczekują od dzieci partycypacji w wielkich pojęciach, które nie mają żadnej egzemplifikacji w codziennym życiu. Korczak nie wymaga od dzieci, by wiedziały, czym jest sprawiedliwość; wymaga jedynie, by równo podzieliły cukierki, oddały to, co pożyczyły, wspólnie wykonywały obowiązki sprzątnięcia (tamże). Wychowanie to nie wiedza o tym, jak powinienem postąpić, lecz woła postąpienia w ten, a nie inny sposób. Korczak podkreśla, że ta szkoła, która nieustannie naucza etyki, nie kształci jednocześnie w uczniach osobistej odpowiedzialności: „Praca dyżurnych w Domu Sierot jest obowiązkiem, daniną sił indywidualnych i wysiłkiem duchowym, jest czynnym udziałem w naszej opiece wychowawczej, jest obowiązkiem tych wszystkich, którzy posiadają owo wewnętrzne c o ś i mogą z niego jakiejś części udzielić też innym” (tamże: 83).

Poprzez codzienne, wspólne obowiązki kształtują się wzajemne relacje, pojawia się świadomość konieczności budowania wspólnoty i troski o nią, a dzieci odkrywają, że nie tylko są częścią, ale nade wszystko budują całość. Korczak w prowadzonych przez siebie placówkach podejmuje taką właśnie próbę autonomizacji odpowiedzialności dzieci za ich wspólny dom, który muszą samodzielnie kształtować. Na wychowanie wpływa nie tylko to, czego nauczamy, ale nade wszystko to, jak nauczamy, dlatego atmosfera panująca w placówce jest jednym z głównych czynników kształtujących postawy moralne przebywających w niej dzieci:

Błędnym jest stwierdzenie, że szkoła nie wychowuje. Owszem, wychowuje chamstwo i bandytyzm, donosicielstwo i szpiegostwo. Tego nie robią wychowawcy, to się robi poza nimi samo. Nauczyciel kształci w deklamacji na tematy górne (braterstwo, miłość, piękno). Nie organizuje życia na zasadach rozumnej sprawiedliwości, bo lekceważy drobne zatargi i niedojrzałą opinię społeczeństwa dziecięcego. Skargi toleruje o tyle tylko, o ile ułatwiają mu czuwanie nad bezpieczeństwem i karnością gromady, nad całością inwentarza szkolnego. Nauczyciel sędzi dorywczo, pośpiesznie, powierchownie, bez znajomości rzeczy (Korczak, *Teoria a praktyka...*).

Prawda codzienności

W konfrontacji z codziennością przemianie ulega nie tylko dziecko, lecz także wychowawca (Korczak 2013: 20). W dialogu z drugim człowiekiem studiujemy prawdę o nas samych, ponieważ to, jakim człowiekiem ktoś dzięki nam się staje, jest jednocześnie odpowiedzią na pytanie, kim ja sam jestem: „A oto prawda, którą każdy powinien rozumieć i dobrze pamiętać. My wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie” (Korczak 1992: 184). Dla Korczaka nie to, kim jesteś dla siebie, lecz

to kim stajesz się dla innych, określa to, kim właśnie jesteś. To właśnie codzienność staje się tą przestrzenią wspólnej obecności, która umożliwia nieustanny dialog. W niej krystalizują się nasze postawy i odpowiedzi, wreszcie to ona konfrontuje nasze założenia z rzeczywistością. Wychowawca nie tylko poprzez to, co mówi, lecz nade wszystko poprzez to, co robi, wpływa na swych wychowanków, dlatego ważne jest wszystko to, czego wspólnie się doświadcza i przeżywa.

Codziennosc dialogu to zarazem każdorazowo staranie się o to, by być lepszym, uczciwszym, uczynniejszym. Codziennosc pozwala dostrzec poza odpowiedziami również pytania; to ona umożliwia otwarcie się na wszystko to, co otacza, kształtuje drugiego człowieka. Jedną z form takiego dialogu był zeszyt, do którego raz w roku, w Dniu Dziecka zapisywano wszystko to, co się tego dnia wydarzyło – a więc i miłe sytuacje, i te które smuciły. Zapisywano, by rokrocznie móc sobie przypomnieć, jakim to święto było wcześniej. Zapisywano, by tej właśnie zwykłej szarej codzienności nadać znaczenie szczególne, odnaleźć w niej jej etyczną doniosłość. Ten jeden dzień niósł w sobie pamięć wszystkich chwil, jakie wydarzyły się w jego przestrzeni. Dzieci, zapisując wszystko to, co miłe i co niemiłe, uświadamiają sobie, że są nie tylko odbiorcami, lecz nade wszystko współtwórcami tej dziejącej się dzięki nim codzienności. Dostrzegają ten jeden dzień w szczególnej ostrości, która wyjaskrawia to, jakimi są i jak się zachowują. To nie wychowawca, a codzienność zapisana na kartach tego pamiętnika wskazuje na ich braki i uchybienia, skłania do analizy własnych zachowań i namysłu nad sobą.

Wychowawca nie może w imię tzw. słuszných racji narzucić dziecku siłą właściwego postępowania; musi sprawić, aby ono samo z samym sobą źle postępującym zaczęło się źle czuć. Pięknym przykładem takiej pracy wychowawczej, która będzie afirmacją codzienności, jest przytoczone w autobiograficznej książce Izraela Zygmana *Dzieci Doktora Korczaka* wspomnienie uwolnienia szczygła. Główny bohater – Stasio, wychowanek Domu Sierot, trzyma w klatce swego ukochanego szczygła, z czego zwierza się wychowawcy – Korczakowi. Ptak ma zostać przeniesiony do Domu Sierot, jednak w drodze zostaje skonfiskowany przez niemieckiego strażnika, który widząc niewolę dzikiego ptaka, wypuszcza go na wolność. W literackiej wersji Korczak tłumaczy, że w tenże sposób zniszczono całe dzieło wychowawcze, które miało uzmysłowić chłopcu, że sam powinien szczygła uwolnić. Ptak wraca do Stasia, który jest już jednak coraz mniej pewien swego prawa do więzienia ukochanego przyjaciela, aż w końcu sam wypuszcza go na wolność. Chłopiec dojrzewa do doświadczenia tego, co czuje ptak: „zacząłem coraz bardziej zwracać uwagę na niespokojne zachowanie się ptaka w klatce, bezustannie czepianie się krat i próby wydostania się na wolność, co świadczyło niezbitnie o jego wielkim nieszczęściu” (Zyngman 1989: 117).

Dziecko potrzebuje wychowawcy, aby móc bezpiecznie błędzić; musi zgrzeszyć, aby zrozumieć, jaką wartością jest prawda. Wychowanie jest w systemie Korczaka swoistym ćwiczeniem duchowym zadanym dziecku po to właśnie, by

mogła ukształtować się jego moralność. Aby dziecko mogło w toku różnych doświadczeń odnaleźć prawdę o sobie samym, samo musi błędzić. To właśnie codzienność pozwala kształtować moralność dziecka poprzez nieustanne ćwiczenie w nim trudnej sztuki współbycia z innymi. Korczak podkreśla, że dziecko nie zna mocy wielkich pojęć: „Dziecko nie rozumie przyszłości, nie kocha rodziców, nie przeczuwa ojczyzny, nie pojmuje Boga, nie szanuje nikogo, nie zna obowiązku” (Korczak 1978a: 141). Żadnego z tych wielkich pojęć nie można się nauczyć, ponieważ każde rozpościera w nas swą bytność, która emanuje z tych zwykłych codziennych spraw. Nie nauczymy się cenić ojczyzny poprzez sam szacunek do jej martwego pojęcia. Dziecko nie może nawet powiedzieć, że kocha swój ojczysty kraj, bowiem samo pojęcie kraju jest już dla niego nieprzekraczalną abstrakcją. Dziecko jednocześnie, nawet to najmniejsze, tworząc pierwszą przedszkolną grupę, zaczyna już identyfikować się z najbliższym otoczeniem, budując tym samym swą pierwszą małą ojczyznę. Życ w świetle tych wszystkich wielkich pojęć będzie ono musiało się nauczyć na scenie codziennych spraw i wydarzeń, jakie rozegrają się pomiędzy nimi. Dziecko, nie znając wielkich pojęć, partycypuje już jednak w ich świetle; nie wie, co to solidarność i właśnie, aby się nie tylko dowiedzieć, lecz także przekonać, czym ona jest, od najmłodszych lat musi się uczyć współżyć z innymi. Wychowanie nie polega na stawaniu w świetle wielkich pojęć, lecz na urzeczywistnianiu ich w trudzie budowania codzienności. Dziecko musi błędzić, by mogło odnaleźć równowagę moralną, która umożliwia dojrzałą postawę w przyszłości; musi błędzić, by nauczyć się utrzymywać ją na nierównych ścieżkach życia:

Jeśli dziecko uwierzy, nie zje potajemnie funta niedojrzałych śliwek, i zmyliwszy czujność, gdzieś w kącie z biciem serca nie zapali zapałki, jeśli posłusznie, biernie, ufnie podda się żądaniu unikania wszelkich doświadczeń, zrzeczenia prób, odrzucenia wysiłków, każdego odruchu woli – co pocznie, gdy w sobie, we wnętrzu swej duchowej istoty odczuje coś, co rani, parzy, kąsa? (Korczak 1993: 45).

Rolą osoby dorosłej jest odpowiedzialność za to, by dziecko swym postępowaniem nie wyrządziło krzywdy sobie ani innym. Wychowanie będzie więc w koncepcji Korczaka odpowiedzią na pytanie, jakie samym swym jestestwem stawia przed nami dziecko. Odpowiedzią na jemu właściwą naturę i osobowość, którą my powinniśmy nie zmieniać, lecz rozwijać: „Jesteś porywczy – mówię chłopcu. – Dobrze, bij, byle niezbyt mocno, złość się, ale raz na dzień tylko. Jeżeli chcecie, w tym jednym zdaniu streściłem całą metodę wychowawczą, którą się posługuję” (tamże).

Praca wychowawcy to nieustanne przekraczanie samego siebie i zarazem – dzięki obecnemu w niej wychowankowi – powracanie do siebie. Każda sytuacja, z jaką styka się opiekun, jest wyzwaniem, przed którym zostaje postawiony. Zmuszony nieustannie podejmować liczne decyzje nie ma jednocześnie żadnego drogo-

wskazu, który mógłby mu pomóc odnaleźć wśród nich tę właściwą. Za każdym razem musi pytać samego siebie – co ja bym zrobił? – i jednocześnie – co on powinien zrobić?

Najtrudniejszym zadaniem wychowawcy jest zrozumienie, że to, co on by zrobił, nie zawsze jest zarazem tym, co ktoś inny powinien uczynić. W tej odmienności osób wobec jedności pytań skrywa się cała dialogiczność wychowania. Wychowawca w pytaniu o dziecko odnajduje zarazem pytanie o siebie samego; to bowiem, jak postępuje z dziećmi, jest egzemplifikacją jego relacji z samym sobą:

Złudne i naiwne jest mniemanie młodego wychowawcy, że dozorując, kontrolując, pouczając, szczepiąc, wykorzeniając, urabiając dzieci, sam dojrzały, utrwalony, niezmienny, nie ulega wychowawczym wpływom środowiska, otoczenia, dzieci (Korczak 1978b: 124).

Nie tylko wychowawca wychowuje dziecko; również dziecko wychowuje wychowawcę: „wpływa na moje poglądy, świat moich uczuć; od dziecka otrzymuję nakazy dla siebie, żądam, oskarżam się, pobłamam, rozgrzeszam” (tamże: 125). To właśnie codzienność współbycia dziecka i wychowawcy kształtuje ich wzajemnie, przypominając, że to, kim jesteśmy dla innych, jest zawsze odpowiedzią na to, kim inni są dla nas. Wychowawca jest zwierciadłem, w którym odbijają się sami wychowankowie; przebywając nieustannie z nimi, dokonuje on zarazem introspekcji samego siebie. Praca z dziećmi pozwala nam wnikać we własne ograniczenia, a jednocześnie nie pozwala nam zatrzymywać się na nich. Wychowawca ma prawo nie wiedzieć, nie znać się na czymś, błędzić, mylić się, ale „ma również obowiązek refleksji, analizy doświadczeń, wyciągania wniosków z własnych porażek, praktycznego i ciągłego uczenia się” (Smolińska-Theiss 2013: 173). Wychowawstwo okazuje się nieustanną pracą nad sobą, która pozwala jednocześnie pracować dla innych.

Dla Korczaka o wartości człowieka nie przesądza to, kim on jest, lecz to, kim się on staje. Ten proces w przypadku dziecka jest bardzo dynamiczny, dlatego łatwiej dostrzec w nim istotę, którą charakteryzuje nieustanne urzeczywistnianie się. Z czasem tak bardzo przyzwyczajamy się do tego, kim jesteśmy, że zapominamy o tym, iż wciąż nieustannie stajemy się innymi od tych, którymi chcielibyśmy być dla siebie samych.

To właśnie codzienność nieustannie aktualizuje nasze przekonania. Janusz Korczak unikał ludzi, którzy czerpali przeświadczenie o swojej wielkości z przekonania o zdobyciu wiedzy; przedkładał nad ich towarzystwo tych, którzy byli otwarci na doświadczenie niewiedzy, z której można czerpać wewnętrzne siły.

Zakończenie

Korczak nie miał wątpliwości, iż „to jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o człowieku” (Korczak 1978a: 198). Wychowanie ma wymiar dialektyczny, ponieważ z jednej strony zakłada immanentność natury dziecka, przy nieustannej zmienności form, w których się egzemplifikuje oraz z drugiej – akcentuje ciągłość naszej za nie odpowiedzialności. Ada Poznańska-Hagari pisze w swych wspomnieniach o Korczaku:

wierzył w głębi serca, że istnieje możliwość oddziaływania wychowawczego. Trudź się, póki kit jest jeszcze miękki i plastyczny. Pracuj, póki czas i nie przestawaj w pół drogi. Pracuj w pocie czoła i z uporem. Jeśli kit stwardnieje, nie podda się więcej twemu działaniu, jeśli naciśniesz, możesz go złamać – tak uczył młodego wychowawcę, zniechęconego trudnościami swej pracy (Barszczewska, Milewicz 1981: 193).

Wychowawca musi mieć świadomość, że każde dziecko ma swą własną naturę, którą poznaje nie wówczas, gdy sam na dziecko chce oddziaływać, lecz wtedy, gdy pozwoli dziecku oddziaływać na siebie. Dlatego najlepszych wychowawców znaleźć można wśród ludzi, którzy musieli włożyć wiele wysiłku w pracę nad sobą. Nie ten może zrozumieć dziecko, kto wierzy we własną nieomyślność, lecz ten, kto patrzy na nie przez pryzmat własnych błędów i słabości. Filozofia wychowania Janusza Korczaka czerpie swą aktualność z przekonania, że to właśnie dziecko uczy nas „wyrastać” z teorii i otwierać nasze poznanie na doświadczenie tego, co nieustannie wydarza się w każdym „tu i teraz”.

Bibliografia

Barszczewska L., Milewicz B. (red.) (1981) *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Dębnicki K. (red.) (1985) *Korczak z bliska*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Falkowska M. (1983) *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła. Wybór*, Warszawa, Instytut Badań Pedagogicznych. Zakład Badań Systemów Wychowawczych. Pracownia Korczakowska.

Frydman E. (red.) (1962) *Co mi dał Janusz Korczak*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Kałdon B. M., Kurlak I. (red.) (2013) *Janusz Korczak a wybrane zagadnienia pedagogicznej teorii i praktyki*, Ostrowiec Świętokrzyski, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości.

- Korczak J. (1978a) *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1978b) *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1978c) *Pisma wybrane*, t. 3, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1978d) *Pisma wybrane*, t. 4, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1992) *W getcie. Nowe źródła*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (1993) *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, *Dzieła*, t. 7, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (1994) *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*, *Dzieła*, t. 1, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (1996) *Sława. Opowiadania (1898–1914)*, *Dzieła*, t. 6, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (2013) *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom sierot*, Warszawa, Wydawnictwo Rzecznika Praw Dziecka.
- Korczak J. *Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*, Warszawa, Korczakianum – Pracownia Naukowa Muzeum Warszawy (książka przygotowywana do druku).
- Michaelis K. (1920) *Radosna szkoła*, Lwów, Wydawnictwo Kultura i Sztuka, Księgarnia akademicka – New York Polish Book Importing.
- Nachman z Braclawia (1996) *Puste krzesło*, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS.
- Salamucha A. (2004) *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, nr 2, s. 25–41.
- Smolińska-Theiss B. (2013) *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szostak A. E. (2013) *Filozofia edukacji – kształtowanie umysłu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojnowska B. (2008) *Życie dla Innego – Dziecka, Człowieka*, „Rzeczypospolita”, dodatek „Żydzi Polscy”, nr 36, wydanie z 6 grudnia.
- Zyngman I. (1989) *Dzieci doktora Korczaka*, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.