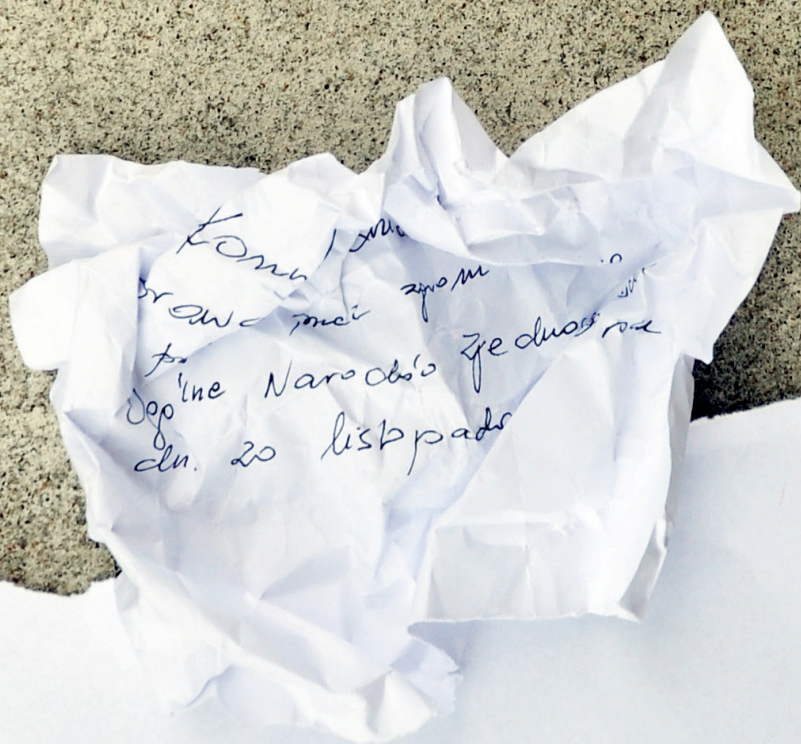


Manfred Liebel i Urszula Markowska-Manista

PRAWA DZIECKA

w kontekście międzykulturowości

Janusz Korczak na nowo odczytany



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

PRAWA DZIECKA

w kontekście międzykulturowości

Janusz Korczak na nowo odczytany

Manfred Liebel i Urszula Markowska-Manista

PRAWA DZIECKA

w kontekście międzykulturowości

Janusz Korczak na nowo odczytany

DEUTSCH | POLSKO
POLNISCHE | NIEMIECKA
WISSENSCHAFTS | FUNDACJA
STIFTUNG | NA RZECZ NAUKI



WYDAWNICTWO
AKADEMII
PEDAGOGIKI
SPECJALNEJ

Copyright © Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2017

©2017 wybór tekstów, Urszula Markowska-Manista & Manfred Liebel

Projekt wspierany przez Polsko-Niemiecką Fundację na rzecz Nauki
Gefördert aus Mitteln der Deutsch-Polnischen Wissenschaftsstiftung

DEUTSCH	POLSKO
POLNISCHE	NIEMIECKA
WISSENSCHAFTS	FUNDACJA
STIFTUNG	NA RZECZ NAUKI

Autorzy: Urszula Markowska-Manista & Manfred Liebel

Recenzja wydawnicza

Dr hab. Ewa Jarosz

Uniwersytet Śląski

Projekt okładki

Aleksandra Borzecka

Redakcja i korekta

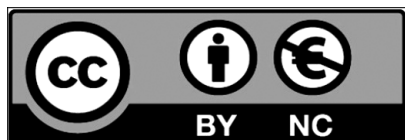
Małgorzata Kowalczyk

Tłumaczenia

Aleksandra Borzecka, Urszula Markowska-Manista

Konsultacja specjalistyczna

Marta Ciesielska



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-64953-68-2

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Szczęśliwicka 40

02-353 Warszawa

Tel. 22 589 36 45, Fax. 22 658 11 18

email: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

Jadwiga Bińczycka, Anna Kamińska, Yaron (Karol) Becker <i>Słowo wstępne</i>	7
Urszula Markowska-Manista, Manfred Liebel <i>Wprowadzenie</i>	9

Część I

JANUSZ KORCZAK I PRAWA DZIECKA NA NOWO PRZEMYŚLANE

Manfred Liebel, Urszula Markowska-Manista <i>Przetrwać z nadzieją w obliczu rozpacz i bezsilności. Refleksje o Januszu Korczaku</i>	17
Manfred Liebel <i>Nieznane aspekty historii praw dziecka</i>	41
Manfred Liebel <i>Janusz Korczak i prawa dziecka jako zdolność sprawcza</i>	54
Manfred Liebel <i>Moskiewska Deklaracja Praw Dziecka (1918)</i>	68

Część II

DYLEMATY PRAW DZIECI W MIĘDZYKULTUROWOŚCI

Urszula Markowska-Manista <i>„Najlepszy interes” dzieci marginalizowanych i ich partycypacja. Lekcje z pedagogiki Janusza Korczaka</i>	93
Manfred Liebel <i>„Białe” dzieci – „czarne” dzieci. Rozważania nad powieścią dla dzieci o małym królu Maciusiu Janusza Korczaka</i>	108
Manfred Liebel <i>Adulizm i dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek</i>	131

Część III
DZIECIŃSTWA PONAD GRANICAMI

Manfred Liebel <i>Kulturowe wariacje form partycypacji dzieci</i>	159
Manfred Liebel <i>Dzieci bez dzieciństwa? Konceptualizacje dzieciństw(a) w krajach Globalnego Południa w świetle teorii postkolonialnych</i>	182
Urszula Markowska-Manista <i>Pisane i niepisane prawa dzieci z ludności rdzennej w Afryce Środkowej. Pomiędzy wolnością „tradycji” a zniewoleniem dla „rozwoju”</i>	203
Manfred Liebel <i>Badania realizowane przez dzieci: doświadczenia z dziećmi „niedopasowanymi”</i> ...	221
Podziękowania	241

Słowo wstępne

Zakładać w ludziach hipostazę dobra¹

Czy czasy Korczaka i czasy współczesne to dwie zupełnie różne rzeczywistości wykluczające możliwość powielania takich samych programów i priorytetów? [...]

Naszym zdaniem, dzisiejsze zagrożenia są podobne do tych, jakie istniały w czasach, w których żył Korczak. Przypomnijmy sobie prorocze słowa Starca z *Senatu szaleńców* (sic!): „Niedobrze chłopcze na świecie, pusto, choć ludzi mnogość, ciemno, choć elektryka, zimno, chociaż centralne ogrzewanie i nie więcej czystości, choć terakota, glazura i wanny kamionkowe. [...] Dobry uczynek zbiedniał bez zapłaty. Człowiek się w grzechu tarza jak żreback w trawie, w nieprawości pławi. Zdziadziało dobro. [...] Sumienie nie karci, nie gromi, a gderze. Na psy zeszyły kapłany, jeden polityki się ima, drugi gryzmoli, trzeci sklepik zakłada”². Ten literacki opis przypada na lata 30. ubiegłego wieku, które Stary Doktor osądzał bardzo surowo: „Podłe, haniebne lata, rozkładowe, nikkzemne. Przedwojenne, kłamliwe, zakłamate. Przekłete. Nie chciało się żyć. Błoto. Cuchnące błoto”³.

I dziś obserwujemy zalew międzyludzkiej nienawiści, podobne są objawy niegodziwości, kłamstwa i wrogości. Bogactwo „hejtów” zadziwia i przeraża. Dzisiaj Internet służy temu „ubogacaniu”.

Jaką postawę Korczak zaprezentowałby wobec takiej rzeczywistości, zważywszy jego zasadnicze przesłanie: „nie wolno świata zostawić takim, jaki jest”?

Jak widzieliśmy, nazywał on zło po imieniu, nie wierząc jednak w jego bezdyskusyjne panowanie. Podkreślał wartość sztuki dialogu, między-odczuwania i między-rozumienia. Prawdopodobnie radziłby nam dzisiaj, tak jak w przypadku jego relacji z dziećmi, bardziej rozmawiać „z” innymi, niż mówić „do” nich. Wiemy przecież, że doceniał wagę tolerancji, nawołując jednak do przeciwstawiania

¹ Składamy serdeczne podziękowania autorom listu: prof. Jadwidze Bińczyckiej, dr Annie Kamińskiej, Yaronowi (Karolowi) Beckerowi za możliwość jego publikacji w naszej książce.

² J. Korczak, *Senat szaleńców, Proza poetycka; Utwory radiowe*. Vol. 10. Oficyna Wydawnicza Latona, 1994, 97–101.

³ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*. WAB, Warszawa 2012, 10.

się nienawiści: rasowej, ksenofobicznej, społecznej etc. Dla niego Joški, Moški i Srule byli tak samo bliscy sercu, jak Józki, Jaški i Franki. A „najpiękniejszym obrazem był widok dzieci żydowskich piekących razem na polu kartofle i Arabów biorących rankiem wodę ze studni żydowskiego osiedla”.

Dzisiaj, kiedy problem uchodźców ciąży nad sumieniem Europy a bratobójcze wojny na Bliskim Wschodzie i w innych miejscach globu zbierają tak obfite plony, słowa Wielkiego Wychowawcy mają szczególną wagę moralną. Zdumiewa nas i przestrasza, skąd dzisiaj w polskim społeczeństwie, w tym także wśród młodzieży, tyle nienawiści, zawiści, zazdrości, uprzedzeń, przesądów i przed-sądów. Czy nie powinniśmy w pracy korczakowskiej przeciwstawiać się temu? Może zamiast uczyć dzieci egoizmu, rywalizacji, strachu przed innym, powinniśmy napromieniowywać je duchem empatii i miłości. Uczyc miłosierdzia, a nie pogardy. Uczyc czerpać z tego, co dobre i rodzić dobro – skoro zło, nienawiść i resentyment krzewią się jak chwasty, i nie trzeba ich podlewać, aby rosły i gęszły wszystko, co żyje i chce kochać. Wspierać i umacniać tę Miłość Malutką, która wciąż przychodzi na świat i wciąż jest odrzucana... I znowu Jezus z Nazaretu ma dzisiaj twarz uchodźcy uciekającego przed wojną.

Czy nie powinniśmy sprzymierzać się z tymi, którzy niosą pomoc słabszym i potrzebującym (PCK, Przyjazna Paczka, Stowarzyszenie Chorych na Parkinsona, Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy)? Czy nie powinniśmy w naszych korczakowskich środowiskach budować i umacniać enklaw czynnego dobra, do których nie dopuszczamy plagi „hejtów”, słów niszczących nasze międzyludzkie relacje, słów pogardy i braku szacunku dla drugiego człowieka?

To będzie nasz wkład korczakowski w „porządkowanie nieuporządkowanego świata”. **Nie wystarczy stawiać Korczakowi kapliczek i cytować jego słów bez ich zrozumienia we współczesnym realnym kontekście. To jest najważniejsze zadanie. Jak je dzisiaj realizować? – oto jest pytanie!**

Jadwiga Bińczycka, Anna Kamińska, Yaron (Karol) Becker
Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, grudzień 2015

Wprowadzenie

*Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest,
naprawianie świata trzeba rozpoczynać
od naprawiania spraw dzieci*

Janusz Korczak

Prezentowana książka *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości Janusz Korczak na nowo odczytywany* jest zbiorem tekstów poświęconych współczesnej problematyce praw dzieci w warunkach międzykulturowości oraz recepcji idei Janusza Korczaka w polskim i niemieckim kontekście naukowo-badawczym.

Publikacja powstała w ramach polsko-niemieckiego projektu: „Polnisch-Deutsche wissenschaftliche Dialoge über Kinderrechte, Janusz Korczak und Migration/ Polsko-niemieckie naukowe dialogi o prawach dziecka, Januszu Korczaku i migracji”, nr 2016–07, który otrzymał dofinansowanie Polsko-Niemieckiej Fundacji na rzecz Nauki/Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung na lata 2016 i 2017.

Celem projektu, w ramach którego powstała ta publikacja, była wymiana naukowych i praktycznych doświadczeń w sferze popularyzacji nauki i na gruncie badawczym między podmiotami akademickimi z Polski (Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) i Niemiec (Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik INA gGmbH, M.A. Childhood Studies and Children’s Rights (MACR), Freie Universität Berlin, a następnie University of Applied Sciences Potsdam/Fachhochschule Potsdam).

Przedmiot badań, jakim są prawa dzieci w dobie migracji w środowiskach międzykulturowych, ma w obu państwach różną historię i charakteryzuje się zróżnicowanymi podejściami zarówno w teoriach, jak i w praktyce. Co więcej, cechuje go odmienny charakter społecznej, politycznej i kulturowej percepcji. W obu krajach prawa dziecka rozpatrywane w kontekście migracji stanowią istotny obszar studiów interdyscyplinarnych. Lokujący się w tym obszarze transgraniczny i międzynarodowy wymiar projektu był więc ważną płaszczyzną wymiany doświadczeń zarówno w sferze teoretycznej, badanych, jak i omawianych zjawisk, ich uwarunkowań

oraz ujęcia w ramy wspólnych odwołań do pedagogiki Janusza Korczaka w recepcji i w perspektywie niemieckich i polskich badaczy w postaci naukowej publikacji.

To podejście umożliwiło kontynuację rozpoczętej w 2013 r. współpracy, pogłębienie refleksji badawczej nad prawami dzieci w polskim i niemieckich ośrodkach akademickich, inicjowanie dyskursu i analiz porównawczych z perspektywy naukowego dwugłosu, jak też z perspektywy lokalnej (miejsca), narodowej, transgranicznej, ogólnoeuropejskiej i ogólnoswiatowej w dziedzinie nauk społecznych.

Przyjęta w projekcie opcja dialogicznej współpracy badaczy nad finalizacją interdyscyplinarnej publikacji naukowej objęła aspekt współpracy ze studentami¹, dialogu z nimi i słuchania ich głosu i realizowana była podczas seminariów na gruncie dociekań badawczych na pograniczu nauk społecznych i studiów międzykulturowych. Był to istotny postulat wspomnianej w *Słowie wstępnym* „wartości sztuki dialogu, między-odczuwania i między-rozumienia”².

Mamy nadzieję, że to podmiotowe – partycypacyjne podejście umożliwiło realizację i promocję działań w obszarze nauki wśród studentów i nauczycieli akademickich, wymianę doświadczeń oraz lepsze zrozumienie badanego problemu. Mamy również nadzieję, że w przyszłości stanie się początkiem dalszej – szerszej dwustronnej współpracy przy realizacji kolejnych projektów badawczych i naukowych poświęconych prawom dzieci i dzieciństwu w dobie migracji, tak by wspólnie rozpoznawać współczesną wielowymiarową, wieloznaczną, nieuporządkowaną rzeczywistość pisanych i niepisanych praw dzieci.

W temacie praw dzieci w dobie migracji nie można pozostawać biernym bądź – jak pisze Jadwiga Bińczycka – być jedynie „propagatorem pięknych idei przebudowy świata”. Wszak przeszło sto lat temu Korczak przestrzegał „[...] przed biernym poddaniem się tokowi wydarzeń”³:

„...jeśli będzie nadal tak, jak było, jeśli historia będzie znaczyła swe szlaki od gwałtu do gwałtu, od zbrodni do zbrodni, poprzez fetysze w koronach na głowach czy manekiny za kiwnięciem głowy potulnego tłumu wybrane – jeśli nie myśl i zbiorowy wysiłek, i ich zwycięski pochód w opanowaniu praw i spraw będą historią – hej, biedne wy dzieci...” (Korczak, *Święto wiosny*, „Gazeta Polska” 1919, nr 195: 10).

Książka składa się z trzech komplementarnych części, w których prezentujemy nasze teksty⁴. W części pierwszej zatytułowanej: *Janusz Korczak i prawa dziecka*

¹ W projekcie chodzi o grupę polskich studentów, gdyż w latach poprzednich udało nam się zrealizować tego typu zajęcia dla studentów w Niemczech.

² J. Bińczycka, A. Kamińska, Y.K. Becker, *Zakładać w ludziach hipostazę dobra*, Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, grudzień 2015.

³ Za: J. Bińczycka przy współpracy M. Ciesielskiej, *Bezpieczeństwo dzieci – inspiracje korczakowskie*, www.pskorczak.org.pl/strony/stara_strona/strony/bezpiecz_dzieci.doc.

⁴ Teksty te odbiegają od wersji pierwotnych. Na potrzeby tej książki zostały zmodyfikowane i poszerzone w oparciu o dyskusje ze studentami i dalsze analizy.

na nowo przemyślane przybliżamy postać Korczaka, poszukując źródeł siły jego osobowości. W kolejnych tekstach omówione zostają tzw. nieznanne aspekty historii praw dziecka, zagadnienia praw dzieci jako ich zdolności sprawczej oraz podjęta próba analizy Moskiewskiej Deklaracji Praw Dziecka – dokumentu z roku 1918 postulującego prawa dzieci.

W tekście *Przetrwać z nadzieją w obliczu rozpacz i bezsilności. Refleksje o Januszu Korczaku*, poszukujemy odpowiedzi na pytanie, skąd Korczak czerpał siłę w swoich działaniach na rzecz praw dziecka, jak udało mu się dokonać tak wiele na arenie pedagogicznej i literackiej w obliczu niewyobrażalnych trudności i przeciwności losu. Sięgając do prac Korczaka, jego bibliografii oraz prac innych autorów, odtwarzamy i analizujemy wielowymiarową postać Korczaka. W rozdziale *Nieznanne aspekty historii Praw Dziecka*, Manfred Liebel przedstawia zarys historii praw dziecka, analizując wpływ różnych nurtów, ruchów i koncepcji na kształtowanie się tych praw na przestrzeni wieków. Omawia podział tych praw przyjęty w obecnym dyskursie (prawo do ochrony, prawo dostępu do zasobów społecznych i ekonomicznych oraz prawo do partycypacji), a także zwraca uwagę na mniej popularne podejście do praw dziecka rozumianych jako prawa człowieka w rękach dzieci oraz jako sposób na wzmocnienie pozycji społecznej dzieci i rozszerzenie zasięgu ich działań. Kontynuując temat różnych podejść do praw dziecka, w rozdziale *Janusz Korczak i prawa dziecka jako zdolność sprawcza* Manfred Liebel odnosi się do dorobku słynnego pedagoga, by omówić jego szczególny wkład w stworzenie emancypacyjnej koncepcji tychże praw. Interpretuje je jako prawa podmiotowe lub zdolność sprawczą. Podkreśla wagę, jaką Korczak przypisywał konieczności stworzenia praw dzieci z ich własnej perspektywy, dających im możliwość partycypacji w życiu społecznym. Omawia również współczesne mu relacje międzypokoleniowe oraz rolę, jaką dzieci mogą odegrać w ich przekonstruowaniu. Rozdział *Moskiewska Deklaracja Praw Dziecka (1918)* przybliżyła tę mało znaną deklarację, która powstała w okresie intensywnych zmian społeczno-politycznych w rewolucyjnej Rosji. Omówione zostało również jej polityczne i intelektualne tło. Choć Deklaracja nie została nigdy oficjalnie przyjęta, stała się ważnym przykładem emancypacyjnego nurtu w historii praw dziecka, wyrażając podejście do dzieci jako podmiotów prawnych i ważnych aktorów społecznych.

Część druga: *Dylematy praw dzieci w międzykulturowości* dotyczy szczególnie ważnych aspektów powiązanych z procesami (nie)respektowania praw dzieci. W tekście nawiązujemy do czasów Korczaka i do współczesności. Omówione zostają tu zagadnienia dotyczące inności i stereotypizacji oraz recepcji odmienności, aduptyzmu i dyskryminacji ze względu na wiek – wobec dzieci. Tekst Urszuli Markowskiej-Manista „*Najlepszy interes*” dzieci marginalizowanych i ich partycypacja. *Lekcje z pedagogiki Janusza Korczaka* odnosi się do problemu marginalizacji dotykającej szerokie grupy dzieci w świecie współczesnym. Autorka przybliży konteksty marginalizacji dzieci często wpisywanych w kategorię dzieci „niewidzialnych” i z ograniczonym dostępem do praw człowieka. Sięgając do praktyki

pedagogicznej Janusza Korczaka, podaje przykłady działań, metody współpracy z dziećmi, które pozwoliły Korczakowi zaangażować dzieci w walkę o własne prawa i wskazując na ich ponadczasowy charakter, proponuje dostosowanie ich do współczesnych wyzwań i problemów.

„Białe” dzieci – „czarne” dzieci. *Rozważania nad powieścią dla dzieci o małym królu Maciusiu Janusza Korczaka* to próba interpretacji powieści, w której Manfred Liebel przeciwstawia się idealizacji dzieła Korczaka wskazując na kontrowersyjny język, który współcześnie może być odebrany jako wyraz postawy eurocentrycznej bądź rasistowskiej. Przytaczając zarówno przychylne, jak i krytyczne opinie na temat powieści, autor próbuje wyważyć skrajności i dociec powodów, dla których Korczak – pionier emancypacyjnego podejścia do praw dzieci, całe życie walczący z dyskryminacją – ucieka się do retoryki uważanej przez niektórych za rasistowską, a przez innych za zamierzone, choć nieudane metafory relacji społecznych.

W rozdziale *Adultryzm i dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek*, Manfred Liebel omawia kwestię dotychczas rzadko rozważaną – dyskryminacji wobec dzieci ze względu na wiek, tj. nieosiągniętą pełnoletniość. Przedstawia źródła tej dyskryminacji, formy, jakie może przyjąć oraz omawia sfery życia, w jakich może ona dotknąć dzieci i młodzież. Porównuje ją do zjawiska określanego terminem „adultryzm”, interpretując je jako strukturalne tło dyskryminacji ze względu na wiek.

W części trzeciej: *Dzieciństwo ponad granicami* zwracamy uwagę na kulturowe uwarunkowania praw dzieci, w tym zróżnicowane formy dziecięcej partycypacji, na postkolonialne konceptualizacje dzieciństwa w krajach Globalnego Południa oraz pisane i niepisane prawa dzieci rdzennych w Afryce Środkowej – pomiędzy wolnością „tradycji” a zniewoleniem dla „rozwoju”. Część trzecią zamyka rozdział poświęcony miejscu dzieci w badaniach naukowych dotyczących dzieci.

Tekst *Kulturowe wariacje form partycypacji dzieci* bada różne uwarunkowania społeczne i kulturowe wpływające na formę, jaką partycypacja dzieci może przyjąć w różnych krajach i na różnych kontynentach. Autor zwraca przede wszystkim uwagę na odmienną podejść do dzieciństwa w tzw. świecie większościowym, powołując się na przykłady praktyk partycypacyjnych dzieci tam realizowanych, często spotykających się z niezrozumieniem ze strony przedstawicieli społeczeństw „zachodnich”. Dyskusja na ten temat obejmuje również kwestię politycznej partycypacji dzieci.

Rozdział *Dzieci bez dzieciństwa? Konceptualizacje dzieciństw(a) w krajach Globalnego Południa w świetle teorii postkolonialnych* rozwija temat uwarunkowanych społecznie, politycznie i kulturowo różnic w konceptualizacji dzieciństw(a), konfrontując przede wszystkim poglądy dominujące w krajach tzw. Globalnej Północy z koncepcjami przyjętymi w krajach Globalnego Południa. Analizy dokonuje autor z perspektywy teorii postkolonialnych, wskazując również, jak może być ona wykorzystana w badaniach nad dziećmi. Podejmuje także kwestię problematycznej, współczesnej polityki rozwojowej wobec dzieciństwa.

Tekst *Pisane i niepisane prawa dzieci z ludności rdzennej w Afryce Środkowej. Pomiędzy wolnością „tradycji” a zniewoleniem dla „rozwoju”* jest swoistym studium przypadku odnoszącym się do rozbieżności w dostępie do, ochrony oraz (braku) poszanowania praw dzieci należących do społeczności Ba’Aka w Republice Środkowoafrykańskiej. Na podstawie własnych doświadczeń z kobiecych badań terenowych (2002–2012) oraz analizy materiałów źródłowych i dokumentów dotyczących praw dziecka, autorka podejmuje próbę przedstawienia sytuacji, w jakiej Ba’Aka znaleźli się w ostatnich dekadach. Tekst zwraca uwagę na następujące aspekty: życie poza przetrwaniem – próba zachowania tradycji oraz utrata tożsamości, wychowanie i edukacja pomiędzy wolnością „tradycji” a zniewoleniem dla „rozwoju”. Pisane i niepisane prawa dzieci rdzennych w Afryce Środkowej są kluczowe dla zrozumienia skomplikowanej sytuacji życia codziennego Ba’Aka.

W tekście *Badania realizowane przez dzieci: doświadczenia z dziećmi „niedopasowanymi”*, Manfred Liebel przedstawia koncepcję badań opartych na poszanowaniu perspektywy dzieci i ich najlepszego interesu. Przywołując przykłady podobnych praktyk badawczych realizowanych przez dzieci w świecie większościowym (Globalnego Południa), omawia, w jaki sposób dzieci mogą stać się autorami i realizatorami badań, rolę dorosłych w tych inicjatywach badawczych, a także kwestie dotyczące etyki badawczej. Przedstawia również korzyści, jakie dzieci mogą odnieść z tego sposobu aktywnego zaangażowania w badania.

Część I

JANUSZ KORCZAK
I PRAWA DZIECKA
NA NOWO PRZEMYŚLANE

Przetrwać z nadzieją w obliczu rozpacz i bezsilności. Refleksje o Januszu Korczaku¹

*Nikomiu nie życzę źle. Nie umiem. Nie wiem,
jak to się robi.*

Korczak, *Pamiętnik*, 4 sierpnia 1942

Janusz Korczak, polsko-żydowski pediatra, pisarz i wychowawca – żył i pracował w realiach, które współcześnie w Europie trudno jest sobie wyobrazić. Pomimo niezliczonych trudności i przeciwności losu, jego dorobek pedagogiczny i literacki jest dziś powszechnie uznawany za wzorcowy (więcej: Sadowski 2012) a on sam, za pedagoga wyprzedzającego czasy, w których przyszło mu żyć. Na kartach tego tekstu podejmujemy próbę zrozumienia, jak tego dokonał. Korczak był osobą o wielu, pozornie sprzecznych obliczach, miał swoje mocne strony oraz wiele słabości. Na różnych etapach swojego życia przechodził fazy rozpacz i depresji oraz euforii. Potrafił rozśmieszyć dzieci w ich trudnej rzeczywistości życia, ubolewał nad ich losem, po czym dodawał im znowu odwagi na dalsze chwile trudnej egzystencji w czasach II wojny. Niezmiennie jednak czerpał siłę, zapalał i twórczą wenę ze swoich kontaktów z dziećmi opartych na zasadach dialogu i podmiotowej partycypacji. Przyglądając się różnym obliczom Korczaka zawartym w jego dziełach i biografiach, mamy nadzieję uzyskać odpowiedź na temat źródeł siły jego osobowości. Nie jest jednak naszym zamiarem kreowanie go na wzór jednostek resilience². W tekście opieramy się na wybranych pracach Korczaka, w szczególności na pamiętniku pisanym w warszawskim getcie w miesiącach poprzedzających jego śmierć w 1942 r. (w którym wspomina swoje życie), na pamiętniku, który pisał w czasach młodości oraz wybranych listach

¹ Pierwotna wersja: M. Liebel, U. Markowska-Manista, Mit Hoffnung der Verzweiflung und Hilflosigkeit widerstehen. Nachdenken über Janusz Korczak. W: M. Zander, R. Göppel (red.), *Resilienz aus der Sicht der betroffenen Subjekte: Die autobiographische Perspektive*, Juventa-Verlag, 2017, s. 83–109.

² Szersze wyjaśnienie terminu resilience przedstawione zostanie w dalszej części tekstu.

i dziełach. Odnosimy się również do biografii i prac innych autorów na temat Korczaka, przede wszystkim tych, które powstały w języku polskim³.

Czym jest resilience?

Termin resilience odnosi się zazwyczaj do szeregu czynników i uwarunkowań pozwalających stawić czoło stresującym sytuacjom życiowym bez większego uszczerbku na zdrowiu psychicznym oraz aktywnie przeciwdziałać im w określonych okolicznościach. W powszechnym przekonaniu, dana osoba posiada szczególne cechy charakteru określane mianem resilience, które rozwijają się z biegiem lat by ujawnić się w odpowiednich sytuacjach. Jesteśmy jednak zdania, że traktowanie ich jako cech charakteru danej jednostki i mówienie o „odpornie psychicznej osobowości”⁴ jest problematyczne. Rozumiemy resilience jako sposób działania w konkretnej sytuacji, który może być częściowo zależny od cech osobowości, jednak jest zawsze zdeterminowany bieżącą konfiguracją warunków życiowych i wraz z nią może się zmieniać. W naszym przeświadczeniu możemy mówić o resilience tylko jako o procesie uwarunkowanym kontekstowo, z jednoczesnym uwzględnieniem faktu, że postawa resilience zawsze związana jest z oddziaływaniem na jednostkę innych osób. Stąd też przejawem resilience może być zarówno działanie jednostki, jak i wspólne działania grupy.

Jak każdy zorientowany na przedmiot koncept działania, resilience to niezbędny, jak i ambiwalentnie interpretowany konstrukt myślowy. Może pomóc w rozpoznaniu, poszanowaniu i zaufaniu możliwościom działania człowieka. Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci, gdyż w świecie dorosłych często przypisuje się im brak umiejętności samodzielnego myślenia i działania bądź nie traktuje się poważnie ich zdania. Co więcej, podmiotowo zorientowane koncepcje działania mogą być nadużywane. Obecnie dzieje się tak często, gdy, dla przykładu, koncept resilience utożsamiany jest ze sloganem: „Don't worry, be happy!” – „Nie martw się, bądź szczęśliwy!”, implikując w ten sposób, że wystarczy przyjąć „optymistyczną” postawę, by w łatwy sposób poradzić sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi. Kursy i poradniki opierające się na takim założeniu to świetnie prosperująca branża nowoczesnego biznesu.

Jednakże tego typu „propagowanie resilience” odwraca uwagę od strukturalnych powodów zaistnienia trudnych sytuacji życiowych, a osobom dotkniętym

³ Chcielibyśmy podziękować pani Marcie Ciesielskiej, kierownik Korczakianum, pracowni naukowej Muzeum Warszawy, za wsparcie w badaniach bibliograficznych oraz zarówno pani Marcie Ciesielskiej, jak i panu Michaelowi Kirchnerowi za krytyczne uwagi dotyczące naszego tekstu.

⁴ W języku angielskim słowo resilience oznacza „odporność, wytrzymałość”, stąd analizowane w kontekście zróżnicowanych koncepcji w psychologii oznacza „odporność psychiczną”.

problemami narzuca odpowiedzialnosc za samodzielne ich rozwiazanie. Takie praktyki sa szczegolnie szkodliwe, jezeli stoją za dzialaniami politycznymi, majacy-
mi na wzgledzie tylko reaktywne zarzadzanie kryzysowe, przez co usprawiedliwiają
i ugruntowują dokladnie te warunki, które sa źródłem kryzysu⁵. Chcielibyśmy jednak
podkreślić, że gdy weźmie się pod uwage aspekty ryzyka, koncepcja resilience może
dostarczyć waznych wskazówek na temat tego, jak wspierac i zachęcac osoby, które
doświadczily skrajnie stresujacych sytuacji, zagrożeń lub traumatycznych przeżyć,
aby nie poddawaly się. Można wówczas skoncentrowac się na głębszych przyczynach
doświadczanych dramatów oraz na dążeniu do znalezienia kompleksowych, społecznie,
kulturowo czy politycznie uwarunkowanych rozwiązań danego problemu.

W prezentowanym tekście, odnosząc się do koncepcji resilience, zwracamy się
ku postaci Janusza Korczaka z dwóch powodów. Z jednej strony próbujemy zrozu-
mieć, jak Korczakowi udało się przetrwac w tak wielu skrajnie stresujacych sytu-
acjach, które naznaczily całe jego życie. Z drugiej strony chcemy pokazac, że jego
podejście do dzieci i jego praktykę pedagogiczną można zinterpretowac jako szerze-
nie idei resilience rozumianej w sposób przez nas wyjasniony. Oba te aspekty jego
życia sa ze sobą ściśle powiazane. Koncepcje wychowawcze i praktyka pedagogicz-
na Korczaka odzwierciedlaly jego doświadczenia życiowe, które, wraz z wybranymi
dzialaniami z dziećmi i na rzecz dzieci umozliwily mu lub przynajmniej pomagaly
przetrwac w obliczu trudności. Najlepszym sposobem na zrozumienie tych wza-
jemnych oddziaływani jest rekonstrukcja sytuacji z różnych etapów życia Korczaka.

Próby zrozumienia Janusza Korczaka

Janusz Korczak to przyjęty w młodości pseudonim literacki Henryka Goldszmita
[Goldschmit]. Henryk urodził się w roku 1878 lub 1879 w Warszawie, w okresie,
gdy ta część terytorium Polski znajdowala się pod zaborem rosyjskim. Dokładna
data jego przyjścia na świat nie jest znana, gdyż ojciec Henryka zgłosił urodzenie
dziecka dopiero po kilku latach. Przeżywszy życie niepozbawione sukcesów, lecz
naznaczone dramatem, 5 sierpnia 1942 r. Korczak i niemal dwustu jego wycho-
wanków oraz personel Domu Sierot z ulicy Siennej 16, zostalo wyprowadzonych
z Warszawskiego Getta na Umschlagplatz, a następnie wywiezionych do niemieck-
kiego nazistowskiego obozu zagłady w Treblince, gdzie zostali zamordowani.

Rekonstrukcja różnych oblicz Janusza Korczaka jako postaci wielowymiaro-
wej i próba odtworzenia z nich pełnego wizerunku nie jest zadaniem prostym.
Równie trudna jest próba nakreślenia jego tragicznego losu, którego fragmen-
ty opisal w swoim *Pamiętniku* i który znany jest z jego biografii napisanych po
II wojnie światowej (Mortkowicz-Olczakowa 1949/1978; Falkowska 1989; Lewin

⁵ Tego typu sytuacje określa się również mianem „paradoksu resilience”, patrz: Gebauer,
Th. (2015). Paradox der Resilienz. *medico international – rundschreiben*, 02/15, s. 4–7.

1998; Olczak-Ronikier 2011). Ponadto należy mieć na uwadze, że dzieła Korczaka były odczytywane i interpretowane na różne sposoby (patrz: Bińczycka 1999; Smolińska-Theiss 2010; Smolińska-Theiss 2013a; Smolińska-Theiss 2013b; Rudnicki 2013; Kosowska-Ślusarczyk 2014). Aby wejść w dialog z Korczakiem, odnosimy się jedynie do „fragmentu” tych interpretacji (Rudnicki 2013: 8), których podejmowali się w różnych częściach świata zwolennicy i krytycy „Starego Doktora”, jak nazywano często Korczaka.

Już w przypadku *Pamiętnika* – jak zauważa Jacek Leociak – „mamy do czynienia z dziełem otwartym, formą negocjową, zmaconą czy kaleką – pełną nieciągłości, niezrealizowanych zapowiedzi, urwanych wątków [...]. Fragmentaryczność *Pamiętnika* przejawia się w luźnej kompozycji scen i obrazów, łączenia trywialnych obserwacji i refleksji najwyższej próby, zmieszania języków, czasów i planów narracyjnych” (Posłowie, w: Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, 2012: 299, dalej: *Pamiętnik... 2012*).

Korczak – praktyk i teoretyk większości czytelnikom nie wydaje się kontrowersyjny. Jednakże kiedy głębiej wczytamy się w tkane przez niego narracje odnoszące się do ludzkiej (dziecięcej i dorosłej) codzienności, do dzieciństwa – epicentrum świata najmłodszych obywateli, zauważymy, że czytając Korczaka należy ważyć każde słowo i każde zdanie.

Niemal wszystkie teksty Korczaka – te przedwojenne i te z czasów II wojny niosą w sobie potencjał resilience. Korczak nie podaje bezpośrednich rozwiązań, nie ułatwia czytelnikom procesu przemiany. On zmusza do zastanowienia, analizy i działania. Przykładem może być jego podejście do praw dziecka, które rozumiał jako zdolność sprawczą, prawa zorientowane na świat życia, tj. jako prawa w rękach samych dzieci (patrz: Liebel 2012: 36–37).

Badając wspomnienia Korczaka i analizując jego doświadczenia – stresy, trudności, przeciwności losu w dzieciństwie, młodości i życiu dorosłym – próbujemy dociec, jak kształtowało się jego życie jako wychowawcy i jego pedagogika, której immanentną cechą był szacunek i wsparcie dla dzieci.

Dzieciństwo i relacje z rodzicami

Korczak był dzieckiem o podwójnej tożsamości narodowej i kulturowej, wychowywanym „pod kloszem”, ale w tradycji żydowskich i polskich świąt oraz uroczystości. Jako Polak i Żyd, Korczak przez całe życie poszukiwał swojej tożsamości. Na kilka miesięcy przed śmiercią wspomina w *Pamiętniku* (s. 14–15):

„Babcia dawała mi rodzyнки i mówiła:
– Filozof.

Podobno już wtedy zwierzałem babuni w intymnej rozmowie mój śmiały plan przebudowy świata. Ni mniej, ni więcej, tylko wyrzucić wszystkie

pieniądze. Jak i dokąd wyrzucić, i co potem robić, zapewne nie wiedziałem. Nie należy sądzić zbyt surowo. Liczyłem wówczas pięć lat, a zagadnienie żenująco trudne: co robić, żeby nie było dzieci brudnych, obdartych i głodnych, z którymi nie wolno mi bawić się na podwórku, gdzie pod kasztanem pochowany był w wacie, w blaszanym pudełku od landrynek pierwszy mój zmarły, bliski i kochany, na razie tylko kanarek. Jego śmierć wysunęła tajemnicze zagadnienie wyznania.

Chciałem na jego grobie postawić krzyż. Służąca powiedziała, że nie, bo on ptak, coś bardzo niższego niż człowiek. Płakać nawet grzech.

[...] Ale gorsze to, że syn dozorca domu orzekł, że kanarek był Żydem. I ja.

Ja też Żyd, a on – Polak katolik. On w raju, ja natomiast, jeżeli nie będę mówił brzydkich wyrazów i będę mu posłusznie przynosił kradziony w domu cukier – dostanę się po śmierci do czegoś, co wprawdzie piekłem nie jest, ale tam jest ciemno. A ja bałem się ciemnego pokoju.

Śmierć. – Żyd. – Piekło. Czarny, żydowski raj. – Było co rozważyć”.

Jako mały chłopiec z zainteresowaniem obserwował dzieci bawiące się, biegające po podwórku. Ta obserwacja przerodziła się w badawczą – lekarską i pedagogiczną fascynację człowiekiem i jego pasjami odkrywania świata i postulaty pedagogiki żartobliwej (*Dzieła* 1994, t. X).

Gdy Henryk Goldszmit był małym chłopcem, jego ojciec z pierwszymi objawami obłądzenia trafił do szpitala dla osób psychicznie chorych. Choroba ojca, prowadzone przez niego wystawne życie doprowadziło rodzinę Goldszmitów do kłopotów finansowych. Aby pomóc matce, nastoletni Henryk udzielał korepetycji. Z własnego doświadczenia znał problemy, trudy i troski dziecka, które uczy młodszych, jak samemu przeżyć w świecie dorosłych i dodatkowo tym dorosłym pomóc (wspierał matkę i babkę⁶).

Choroba i śmierć ojca odcisnęła na Korczaku głębokie piętno⁷. Obawa, że przypadłość psychiczna ojca dotknie również jego, była prawdopodobnie jedną z przyczyn, dla których nie chciał założyć własnej rodziny i nie zdecydował się mieć własnych dzieci. W *Pamiętniku* wspomina (s. 107):

„Mając lat siedemnaście zacząłem nawet pisać powieść «Samobójstwo». Bohater znienawidził życie w obawie obłądzenia.

Bałem się panicznie szpitala wariatów, do którego ojciec mój parokrotnie był kierowany.

A więc ja syn obłąkanego. A więc dziedzicznie obciążony.

Parę dziesiątków lat i odtąd myśl ta mnie okresami dręczy.

⁶ Znał tylko babkę ze strony matki, która zmarła w 1892 r. (Korczak miał wtedy 14 lat). Inni dziadkowie zmarli wcześniej.

⁷ Niestety nie wiadomo, od kiedy Józef Goldszmit chorował. Marta Ciesielska przypuszcza, że problem ze zdrowiem pojawił się w ostatnich latach jego życia, około 1890 r.

Zbyt kocham swoje szaleństwa, by nie przerażała mnie myśl, że ktoś wbrew mej woli próbować będzie mnie leczyć.”

W rezultacie Korczak zdecydował się więc być przybranym „ojcem” dzieci osieroconych, potrzebujących pomocy i opieki.

Korczaka – nowe oblicza człowieka z wątpliwościami i słabościami odkrywa czytelnikowi Joanna Olczak-Ronikier (2011). Autorka mnożąc pytania i wątpliwości, pisze, że Korczak był człowiekiem skomplikowanym, „skrytym odludkiem”, który „nigdy nikomu nie zwracał głowy swoimi sprawami”, który nie umiał mówić o uczuciach, który wybrał życie samotne, zrezygnował z własnej rodziny, wyrzekł się tradycyjnego domowego schematu⁸, aby zmieniać rzeczywistość⁹. I dlatego został wychowawcą, bo jak sam stwierdza w wywiadzie: „[...] po prostu zawsze najlepiej czułem się wśród dzieci”¹⁰.

Prawdopodobnie najsilniejsza więź łączyła Korczaka z matką Cecylią (z domu Gębicką). Cecylia zmarła w roku 1920, ponieważ zaraziła się od syna tyfusem płamistym. Korczak zaraził się tyfusem jako oficer armii polskiej, w randze majora podczas wojny sowiecko-polskiej. Pracował wtedy w szpitalu epidemicznym. Czuł się winny śmierci matki. Utrata drugiej najważniejszej w jego życiu osoby sprawiła, że chciał się zabić. Według niektórych źródeł oboje z siostrą Anną Lui chcieli sobie odebrać życie. Po śmierci matki, jak pisał później: „Z rodziny pozostała mi tylko siostra...” (Dzieła, t. XIV, vol. 2: 210). W swoim *Pamiętniku* (s. 104) pisze: „Kiedy po powrocie siostry z Paryża proponowałem jej wspólne samobójstwo, nie była to myśl czy program bankructwa. Przeciwnie. Brak mi było miejsca na świecie i w życiu”.

Nie są znane okoliczności śmierci siostry Korczaka. Wiadomo, że byli dla siebie wsparciem i podporą¹¹. Okupacja i getto rozdzieliły rodzeństwo.

Pomimo późniejszych trudnych doświadczeń, wczesne dzieciństwo Korczaka przepełnione było troską babki i matki, która pomogła mu zbudować pewność siebie. W *Pamiętniku* (s. 83) z perspektywy czasu pozytywnie podsumowuje pierwsze siedem lat swojego życia:

„Jeśli przebiegnę życie, to siódmy rok dał poczucie swojej wartości. Jestem. Ważę. Znaczę. Widzą mnie. Mogę. Będę”.

⁸ Więcej: J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, WAB, Warszawa 2011. Książka nosi tytuł próba biografii, gdyż dokumentacja do stworzenia pełnego portretu jest zbyt uboga. Wiele dokumentów przepadło, stąd jedynie próba nakreślenia biografii.

⁹ Autorka wydobywa na światło dzienne Korczaka – człowieka o neurotycznej osobowości, ze słabościami, rozterkami, mającego trudne relacje z otoczeniem i kobietami, nielubiącego publicznych wystąpień i przemówień, nękanego depresją, mającego chwile zwątpienia i załamania. Obok człowieka ikony stawia człowieka z „krwi i kości”.

¹⁰ Trzy kwadransy z Dr. Korczakiem, „Mały Przegląd”, 10.II.1933, w: *Dzieła*, t. XIV, vol. 1: 86.

¹¹ W latach 30. zamieszkali razem w mieszkaniu siostry; wiadomo, że Anna też była w getcie warszawskim.

Uwaga i wsparcie dorosłych, których nie brakowało mu na wczesnym etapie życia były prawdopodobnie fundamentem, który pozwolił mu przetrwać późniejsze trudności. Zapewne ukształtowały one również jego empatię i szacunek dla innych, które w oczach Korczaka były niezbędne w kontakcie z dziećmi.

Okres młodzieńczy i pierwsze doświadczenia w pracy pedagoga

W wieku 14 lat Korczak zaczął pisać pamiętnik, na którym oparł wydaną w późniejszym czasie *Spowiedź motyla*. Już wówczas myśli o kwestiach edukacji i potrzebie poprawy świata. Jako szesnastolatek notuje swoje pierwsze pedagogiczne spostrzeżenie: „Zreformować świat to znaczy zreformować wychowanie...” (*Dzieła*, t. VI: 166). I już wtedy wyznaje: „Ustrój kapitalistyczny musi runąć, tylko nie wiem, w jaki sposób” (*ibid.*: 157).

Jako młody człowiek Korczak zaczął eksplorować biedne dzielnice Warszawy. Uczestniczenie w życiu ubogich wydawało mu się najlepszym sposobem „zagłębienia się w ciemne strony człowieczeństwa” (zob. Wiśniewski 2012: 26). Wiedza, którą zdobył w owych najbiedniejszych dzielnicach miasta, znalazła swoje odzwierciedlenie w powieści *Dziecko salonu* (*Dzieła*, t. I), zawierającej wiele elementów autobiograficznych. Korczak zdawał sobie sprawę, że „rozumienie ludzi biednych wymaga całkowitego wyzbycia się wstępnych założeń, a zarówno dekadencjne rozmiłowanie w „dołach”, jak i pozytywistyczna litość powodują wpychanie nędzarzy w ściśle określone role. Zaczyna też do niego docierać, że pomaganie nie może być powierzchowną aktywnością towarzyską, a decyzja o rozpoczęciu pracy z wykluczonymi wiąże się z olbrzymią odpowiedzialnością. W tej obserwacji można się doszukiwać źródeł jego późniejszej decyzji o poświęceniu całej swojej energii jednej, konkretnej grupie – dzieciom” (Wiśniewski 2012: 26).

Na przełomie XIX i XX wieku Korczak zaangażowany był w działania grupy lewicowych intelektualistów i aktywistów społecznych. W 1905 r. ukończył studia na Wydziale Lekarskim Cesarskiego Uniwersytetu w Warszawie. W latach 1907 i 1908, a następnie w roku 1910 kontynuował studia, odbywając staże w szpitalach, bibliotekach i na uniwersytetach w Berlinie, Paryżu i Londynie. Temat własnych doświadczeń poza granicami kraju porusza w swoim pierwszym, ważnym dziele pedagogicznym *Jak kochać dziecko* (*Dzieła*, t. VII: 210–211):

„Berliński szpital i niemiecka literatura lekarska nauczyły mnie myśleć o tym, co wiemy, i powoli, systematycznie posuwać się naprzód. Paryż nauczył mnie myśleć o tym, czego nie wiemy, a wiedzieć pragniemy [...]. Siłę chcenia, ból niewiedzy, rozkosz poszukiwań dał mi Paryż. Technikę uproszczeń, wynalazczość drobiazgow, ład szczegółów – wyniosłem z Berlina.

Wielka synteza dziecka – oto, co mi się śniło, gdy w bibliotece paryskiej z rumieńcem wzruszenia czytałem dziwne dzieła francuskich klasyków-klinicyistów”.

W latach 1912–1942 pełnił funkcję dyrektora Domu Sierot dla dzieci żydowskich w Warszawie. Od roku 1919 współpracował również z Marią Rogowską-Falską (znaną jako Maryna Falska) i Marią Podwysocką w domu dla dzieci z rodzin robotniczych, tzw. Naszym Domu. Ważnym wątkiem w jego życiu zawodowym była praca w instytucjach naukowych. Wykładał m.in. w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej i Wolnej Wszechnicy Polskiej. Jako badacz i praktyk Korczak przyczynił się do zreformowania współczesnej mu pedagogiki. Znalazło to swój wyraz przede wszystkim w pracy z dziećmi i wychowaniu społecznym w „placówkach” dla sierot i innych potrzebujących dzieci.

Doświadczenia z okresu wojny

Swoje piętno odcisnęły na nim również doświadczenia udziału w I wojnie światowej. Jako lekarz armii rosyjskiej mianowany młodszym ordynatorem dywizyjnego lazaretu na Wołyniu miał pod opieką dwustu chorych i rannych. Odwiedzał też okoliczne przytułki dla dzieci i internat dla polskich uczniów w Kijowie prowadzony przez Marynę Falską. Pracował również jako lekarz w sierocińcach w okolicach Kijowa. Warunki, w jakich funkcjonował, i sytuacje, jakich doświadczył, znalazły swe odzwierciedlenie w zapiskach. W liście do Hadaski, dziewczynki z 25 marca 1942 r. (*Pamiętnik...* 2012: 213) napisał:

„Wojna – rewolucja – zaraza – okrutna rosyjska zima.

Powierzono mi cztery internaty dla dzieci zbłąkanych na froncie i wysiedlonych. Rozmieszczone w chałupach i willach pod Kijowem.

Mój dzień roboczy trwał szesnaście godzin. Po ciemku, brnąc po kolana w śniegu, dwa razy obchodziłem teren. – Zakraplałem zaropiałe oczy, jodynowałem zaświerzbioną skórę, opatrywałem wrzody”.

Był świadomy cierpienia bliskich przyjaciół oraz okrutnego losu wielu dorosłych i dzieci, które stanowili społeczność przedwojennej i wojennej Warszawy. Można tu oczywiście dostrzec kolejne powody, dla których Korczak nie zrezygnował ze swojej pracy w następnym latach i znalazł w sobie siły, by zmierzyć się z niewyobrażalnymi wyzwaniem czasów wojennych.

Korczak jako pisarz

Już jako chłopiec Korczak przejawiał wielką pasję do książek. W *Pamiętniku* pisze (s. 116): „Mając piętnaście lat wpadłem w szaleństwo, furię czytania. Świat znikł sprzed oczu, tylko książka istniała...”.

Fascynacja literaturą towarzyszyła Korczakowi całe życie. Czytał, pisał, czytał na głos (dzieciom), rozmawiał, dyskutował o książkach. Jednak, jak pisze Barbara Smolińska-Theiss (2010: 7), „Korczak nie wiąże się [...] z tradycyjną nauką

akademicką. Nie pasuje do tej nauki. [...] Korczak marzy o napisaniu wielkiego dzieła o dziecku, o dotarciu, tak jak chcieli tego przedstawiciele Nowego Wychowania, do tajemnicy rozwoju dziecka.“ Według słów przyjaciela ze szkoły, późniejszego pisarza i nauczyciela Leona Rygiera, Korczak powiedział kiedyś (Janusz Korczak w latach młodości, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, 1981: 225):

„...pisarz, moim zdaniem, powinien mieć ambicję nie tylko poznawania, lecz i leczenia dusz ludzkich. Powinien [...] być wychowawcą [...]. Żeby zaś być wychowawcą, [...] trzeba być diagnostą. Medycyna ma tu bardzo dużo do powiedzenia.”

W swoich tekstach literackich i pedagogicznych Korczak wielokrotnie opisywał własne doświadczenia z dzieciństwa a także doświadczenia dzieci poznanych podczas swoich wypraw i wycieczek oraz w pracy zawodowej. Zależało mu przede wszystkim na przedstawieniu życia dzieci z ich punktu widzenia. Jego powieści i opowiadania skierowane były głównie do młodych czytelników. W swej nie mniej wszechstronnej pracy wychowawczej pokazywał w sposób praktyczny, jak traktować dzieci z szacunkiem i czego można się od nich nauczyć.

Korczak publikował również prace w różnych czasopismach naukowych, w których poruszał głównie problematykę pedagogiczną oraz medyczną. W roku 1926 założył czasopismo „Mały Przegląd” pisane przez dzieci, dla dzieci i młodzieży, które publikowane było jako dodatek do dziennika „Nasz Przegląd”. W tamtych czasach był to projekt niezwykle (zob. Żebrowski, 2012: 22–36). Odegrał rolę genialnego forum dzieci, zarówno dziewcząt, jak i chłopców, zwłaszcza pochodzących z rodzin żydowskich, których głos był jeszcze w pierwszej połowie XX wieku uciszany i niedowartościowany. Publikowany w latach 1926–1939 (od 1930 r. pod inną redakcją) „Przegląd” miał być w zamierzeniu Korczaka areną działań na rzecz interesów i praw młodych czytelników. W artykule wstępnym do pierwszego wydania napisał „do moich przyszłych czytelników” (prospekt *Do moich przyszłych czytelników*. „Nasz Przegląd” 1926, nr 271, *Dzieła*, t. XI, vol. 3: 7–8):

„Pismo będzie rozważało wszystkie sprawy uczniów i szkół. A redagowane będzie tak, żeby bronić dzieci.

Pismo pilnować będzie, żeby się wszystko działo Sprawiedliwie.”

Korczak to również autor popularnych pogadanek radiowych z lat 1935–1936, zwanych „Gadaninkami”¹² Starego Doktora. Były to audycje dość nowatorskie, jak na tamte czasy. „Radio było dla Korczaka ważnym narzędziem edukacyjnym.

¹² Audycja cieszyła się dużą popularnością. Recenzja w czasopiśmie „Antena” (1935, nr 22) tak ocenia program: „Prawdziwą perełką audycji niedzielnej była pogadanka Starego Doktora [...]. Te pogadanki to mała rewelacja w radiofonii polskiej. [...] Oryginalność podejścia do tematu połączona jest organicznie z oryginalnością sposobu mówienia...” (cyt. za: Falkowska 1989: 286). Por. J. Korczak, Warszawa jest moja i ja jestem jej: http://www.korczakinfo.waw.pl/public/docgalleries/korczakmapawwy_1338445894/mapa_net.pdf 2012, dostęp: 26.05.2016.

Podczas audycji opowiadał historyjki i przypowieści, które sam pisał i poprzez które oddziaływał na młodych” (Singer, brak daty wydania: 6).

Pisanie miało dla Korczaka również wymiar terapeutyczny. W swoich pracach snuł refleksje o trudnych sytuacjach z dzieciństwa, o niebezpiecznym życiu dzieci, którym poświęcił swoją pracę, o niesprawiedliwym i trudnym do zniesienia traktowaniu, którego dzieci doświadczały w codziennym życiu oraz o przepaści w relacjach między nimi a dorosłymi.

Korczak i umierające dzieci

Doświadczenia pracy lekarskiej i opiekuńczej kreowały jego wrażliwość oraz postawę szacunku w dalszych aktywnościach z dziećmi osieroconymi i na rzecz dzieci umierających.

Widać to chociażby w jego propozycji utworzenia centralnej sortowni dla „topielców” – dzieci nie mających szans na przeżycie (więcej: Musiał 2002). 5 marca 1942 r. opisał ją następująco:

„1.–Jedna kostnica dla dzieci w jednym szpitalu (duża widna izba). Obok sekcje w razie wątpliwości czy podejrzeń, badania.

2.–Jedna centralna sortownia «topielców». Tu decyzja, czy próbować jeszcze ratunku, czy tylko łagodzić cierpienia przedostatniej drogi (eutanazja).

3.–Oddział dzieci najciężiej chorych.

4.–Kwarantanna.

5.–Punkt ewakuacyjny. Tu zgłaszają wolne miejsca zakłady opiekuńcze i wychowawcze. Razem 6 izb wydzielonych z budynku szpitalnego – mało kosztowna, celowa instytucja” (Korczak, O projekcie oddziału dla konających dzieci, w: *Pamiętnik...* 2012: 202–203).

Swoim szacunkiem dla najmłodszych, najbardziej pokrzywdzonych i poniżonych, Korczak chciał zagwarantować, że nie zostaną ponownie poniżone w momencie śmierci. Troska o godny koniec życia nie była tylko hasłem. Przełożyła się na działanie, które w obliczu niewrażliwości wojny miało pomóc odzyskać wiarę w mieszkańców warszawskiego getta. Zainfekowany ideą zapewnienia im (tym, których już nie można przywrócić do życia) ludzkiej i porządnej śmierci, dobrowolnie, na ochotnika zgłosił swoją „kandydaturę na ordynatora oddziału konających dzieci”. Zaproponował zorganizowanie umieralni dla dzieci: „coś w rodzaju wielkiego pokoju z półkami jak w sklepie... To nie wymaga dużo miejsca ani kosztów” (cyt. za: Musiał 2002).

Mieczysław Kowalski wspomina, że Korczak wyraził następujące życzenie (Niepokorny, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* 1981: 330):

„...wiadomo panu, że codziennie rano na ulicach znajduje się po kilkanaście trupów dzieci. Są to dzieci bądź bezdomne, które umierają na ulicach

z zimna, glodu, choroby, badz tez dzieci wyrzucone przez rodzicow na ulice przed albo po smierci, gdyz nie sa oni w stanie ich pochowac, albo dzieci postrzelone przez Niemcow przy przechodzeniu murow w poszukiwaniu chleba. Szpitale sa tak przepeelnione, ze nie przyjmuja tych umierajacych dzieci, nawet jesli je ktos dostarczy. Trzeba zorganizowac umieralnie dla dzieci. Jezeli nie mozemy ich przywrócic do zycia, to przynajmniej zapewnijmy im ludzka i porzadna smierc. To nie wymaga duzo miejsca ani kosztow. Niech to bedzie cos w rodzaju wielkiego pokoju z polkami jak w sklepie tekstylnym. Sa zreszta takie puste sklepy. Tam bedzie sie kladlo umierajace dziecko na polke, obsluga jest potrzebna niewielka; jeden czlowiek, cos posredniego miedzy sanitariuszem a grabarzem”.

Nieludzkie sytuacje, w jakich na co dzien uczestniczy, bezprecedensowa miara cierpienia, agresji i zla, jaka czlowiek byl otoczony w getcie (lapanki uliczne, glod i tyfus plamisty, strzelanina do niewinnych ludzi), to wszystko utwierdzalo go w przekonaniu, ze trzeba walczyc na wszelkie mozliwe sposoby o godnosc i czlowieczestwo najslabszych, najmniejszych i umierajacych¹³. Obok walki o zycie swoich wychowankow walczyt wiec o godne umieranie dla tych, dla ktorych nie bylo juz nadziei. W *Pamiętniku* (s. 30–31) znajdujemy wiele potwierdzen jego niezlomnej walki na rzecz dzieci:

„Ludzi na swiecie jest dwa miliardy, a ja jestem spoleczenstwem wiele milionow razy liczniejszym, wiec mam prawo, mam obowiazek dbac o wlasne swe miliardy, wobec ktorych mam zobowiazania”.

Korczak widzial czlowieka w kazdym i w kazdym doszukiwal sie dobra. Dobrze odzwierciedla to scena z okna, zanotowana w *Pamiętniku* z getta, w ktorej Korczak zastanawia sie nad postacią nazistowskiego zolnierza z karabinem i analizuje jego sytuacje: „Moze on nie wie nawet, ze jest tak, jak jest? Mogl przyjechać wczoraj dopiero z daleka...” (*Pamiętnik...* 2012: 140).

Zwątpienie i walka o przetrwanie dzieci

Praca Korczaka w Domu Sierot stawala sie dla Starego Doktora coraz bardziej uciążliwa.

„Podłe, haniebne lata – rozkladowe, nikczemne. Przedwojenne, kłamliwe, zakłamate. – Przekłete. Nie chialo sie zyc. Błoto. Cuchnace błoto”, jak pisal w *Pamiętniku* (s. 98). Męczyła go depresja, przybijala propaganda antyzydowska, ktorej towarzyszyly wrogie wystapienia Polakow

¹³ S.D. Kassow (2010: 406–420) przedstawia wnikliwy obraz sytuacji dzieci w getcie na podstawie swiadcstw z archiwum Ringelbluma.

przeciwko Żydom, których nie uważano za „prawdziwych Polaków”. Badacze piszą, że praca nie sprawiała mu już takiej satysfakcji jak wcześniej (zob. Newerly 1966, 1982; Banet-Fornalowa 2004; Bińczycka 1999; Mortkowicz-Olczakowa 1949/1978; Lewin 1998, 1999; Olczak-Ronikier 2011). Jesienią 1933 r. tak wyraził swoje odczucia (wypowiedź Korczaka, w: Jubileuszowe Walne Zebranie Towarzystwa „Pomoc dla Sierot”. Stenogram, *Dzieła*, t. XIV, vol. 1: 157): „...jaką tragedią jest życie współczesne i jaką hańbą jest dla tego pokolenia, które przekazuje dzieciom świat nieuporządkowany”.

Wreszcie, aby wyjść z uścisku smutku, przygnębienia i pesymizmu, w roku 1934 Korczak zdecydował się na kilkutygodniowy pobyt w jednym z palestyńskich kibuców, a dwa lata później pojechał tam ponownie, aby zwiedzić kraj. W liście do byłej współpracownicy Estery Budko, tak pisał 9 grudnia 1936 r.:

„Nigdy nie czułem się blisko związany z życiem. Płynęło ono jakoś obok mnie. Od wczesnej młodości czułem się i szary, i niepotrzebny; cóż dziwnego, że teraz uczucie to spotęgowało się? [...] Wierzę w przyszłość ludzkości, gdybym zachował naiwne rozumienie Boga, zapewne modliłbym się, aby przyspieszył chwilę wyzwolenia; bo świat cierpi, a dzieci przed wszystkim” (*Dzieła*, t. XIV, vol. 2: 208).

Korespondencja Korczaka z przyjaciółmi i znajomymi z Palestyny ukazuje kruszącą się odwagę Starego Doktora. W liście do przyjaciela Józefa Arnona tak pisał 7 lutego 1936 r.: „...człowiek wydaje się sobie tak bez reszty niepotrzebny, a co gorsze – i wysiłek jego życia zdaje się bezużyteczny...” (Wojnowska 1999: 34).

Jednak pomimo zwątpienia w człowieka, pozostawał wierny swoim ideom: bycia opiekunem, wychowawcą i pełnienia obowiązków na rzecz dzieci ponad wszystko.

W latach poprzedzających wybuch II wojny światowej, Korczak ma wiele chwil zwątpienia i zmagania się z myślami o wyjeździe do Palestyny. Zwątpienie wiadać choćby w jego odpowiedzi na jeden z listów swojej dawnej współpracownicy Estery Budko. Już w 1928 r. pisał tam (*Dzieła*, t. XIV, vol. 2: 173, również za: Skiński 2012: 15):

„Zbyt mało zostało mi życia, bym mógł lat dziesięć poświęcić na fizyczną i duchową asymilację z nowymi warunkami oddychania, trawienia, patrzenia. [...] Zresztą zagadnienie «człowiek», jego przeszłość i przyszłość na ziemi – przesłania mi nieco zagadnienie «Żyd».– Za przedmiot pracy obrałem dziecko”.

To odpowiedzialność za los „bezpańskich dzieci”, praca na ich rzecz, troska o ich potrzeby duchowe i życiowe dodawały mu siłę.

Zaniepokojona stanem Korczaka Stefania Wilczyńska, jego najważniejsza współpracownica („naczelną wychowawczyni” Domu Sierot), pisała w jednym z listów do Fejgi Lifszyc (list z 4 kwietnia 1937 r., zob. Olczak-Ronikier 2011: 326): „Doktor w takiej depresji, w takim przygnębieniu, że go nic nie obchodzi”.

Wielokrotnie zapraszano go do Palestyny. Jednakże z wielu przyczyn nigdy nie zdecydował się na emigrację. Rozmyślenia na temat wyjazdu z kraju unieważniła wojna. „W pierwszych dniach września na Dom Sierot spadło siedem pocisków” (zob. *ibid.*: 332).

Korczak, którego ze względu na wiek nie przyjęto do wojska, nosił polski mundur, opatrywał rannych, walczył o byt dzieci z sierocińca. A kiedy zaproponowano mu powrót do radia, wygłaszał piękne prelekcje, wzywał do oporu i pomocy, a jednocześnie, nie tracąc wiary w człowieka, uspokajał. W okupowanej Warszawie cały wysiłek wkładał w zapewnienie dzieciom w sierocińcu wikt i opierunku: biegał, prosił, namawiał do pomocy, wreszcie żądał pomocy. Pisał odezwy do Żydów i do Obywateli Chrześcijan, używając kluczowego argumentu, jakim było moralne prawo z Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka głoszące, że „Dziecko powinno przed innymi otrzymać pomoc w czasie klęski”¹⁴.

Życie w getcie

Teksty Korczaka, zwłaszcza jego *Pamiętnik*, odsłaniają zmagania autora z bolesną rzeczywistością. Na jego stronach wraca Korczak do chwil sprzed okupacji. Wspomnienia te sprawiają, że obrazy śmierci, które oglądał wyglądając przez okno sierocińca w getcie, stają się nawet bardziej przejmujące. Pokazują również otaczającą go i grożącą mu bezradność i beznadzieję, z którymi starał się walczyć, zawsze z myślą o dzieciach¹⁵. Potworność warszawskiego getta, miesiąc spędzony w więzieniu śledczym na Pawiaku w Warszawie są kolejnymi tragicznymi elementami drogi życiowej Janusza Korczaka. „Niekiedy zdaje się, że czaszka pęka, innym razem słyszy

¹⁴ Deklaracja Genewska: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/deklaracja-praw-dziecka-zwana-genewska.html>.

¹⁵ Pod koniec 1940 r. Korczak spędził miesiąc na „Pawiaku”. Trafił tam za brak opaski, w okresie, kiedy jeszcze była za to kara jak za wykroczenie. „Pawiak” to jedno z najsławniejszych – z uwagi na okrucieństwo względem przetrzymywanych i osadzonych – warszawskich więzień – kaźni z czasów II wojny światowej. To miejsce niewyobrażalnych tortur i śmierci ok. stu tysięcy Polaków (przetrzymywano tu i brutalnie przesłuchiowano Irenę Sendlerową, która uratowała ponad dwa i pół tysiąca żydowskich dzieci z getta warszawskiego). Więźniami „Pawiaka” był też m.in. E. Ringelblum oraz obywatele innych państw ujęci na terenie Polski. Na „Pawiak” trafiały m.in. osoby podejrzane o współpracę i członkostwo w organizacjach podziemnych, podejrzane o ukrywanie Żydów i pomaganie im, osoby schwytane podczas obław w domach i podczas łapanek na ulicach. Więcej: Domańska 1988; Wanat 1976, 1978, 1985.

się surowy głos oskarżenia: nie wolno zostawić świata, jakim jest¹⁶. Zapewnienie normalności życia w Domu Sierot za murami getta przy jednoczesnym czuwaniu nad zdrowiem dzieci i łagodzeniu ich smutku oraz oswojanie dzieci ze śmiercią wymagało od Korczaka nadludzkiego wysiłku. Dbał o zdrowie dzieci i usiłował – w równym stopniu – ukoić ich smutek oraz oswoić ze śmiercią.

Możemy zaryzykować przypuszczenie, że Korczak świadomie wybrał trudną i bolesną ścieżkę egzystencji, na tyle, na ile możliwe było dokonanie jakiegokolwiek wyboru w tamtych okolicznościach. Czując człowieczą, pedagogiczną i lekarską odpowiedzialność wszedł w rolę dorosłego – sprawcy idei przebudowy świata. Swoimi działaniami i nawoływaniem (tekstami pisanymi i słowem mówionym) przestrzegał przed biernym poddaniem się tokowi wydarzeń. „[...] jeśli będzie nadal tak, jak było, jeśli historia będzie znaczyła swe szlaki od gwałtu do gwałtu, od zbrodni do zbrodni, poprzez fetysze w koronach na głowach czy manekiny za kiwnięciem głowy potulnego tłumu wybrane – jeśli nie myśl i zbiorowy wysiłek, i ich zwycięski pochód w opanowaniu praw i spraw – będą historią – hej, biedne wy dzieci” (Korczak, *Święto wiosny* 1919, nr 195: 10 oraz w: *Dzieła*, t. XIV, vol. 1: 10).

Pamiętnik pisany przez Korczaka w getcie to aparat z papierową kliszą, którym uchwycił najskrytsze myśli i obserwacje na temat życia dzieci w sierocińcu i na ulicach getta. Stary Doktor pisał pamiętnikowe gorzkie refleksje, zapiski z dnia, kreślił wspomnienie, obrazek, przenosił na papier formalne sprawozdanie w samym środku piekła getta, piekła wojny. W wolnej chwili, o różnych porach dnia brał do ręki zaostrzony ołówek i pisał ważne, namacalne świadectwo Zagłady.

Pamiętnik daje nam wgląd w osobistą walkę, jaką Korczak toczył przez cały okres wojny. Swoje zmagania o dach nad głową, odzież i żywność dla dzieci, ziemniaki, tran, porcje żywnościowe, datki od darczyńców – Korczak rozumiał jako próbę przywrócenia dzieciom sensu życia. Nieustająca aktywność była tarczą ochronną, która osłaniała go przed depresją i utratą nadziei na lepszy świat, zwłaszcza dla dzieci. W getcie Korczak nie tylko prowadził elementarną walkę o przetrwanie dzieci, lecz także kontynuował pracę naukową i próbował ulepszyć edukację swoich podopiecznych. Oprócz pamiętnika pisał również teksty dla dzieci i fragmenty prozy. Ekstremalne okoliczności codziennej egzystencji nie powstrzymały Korczaka od intensywnej pracy naukowej i wychowawczej.

Nonszalancja, brak strachu, obojętność, ignorancja sytuacji oraz lekceważący stosunek do nakazów i zakazów niejednokrotnie ocaliły mu życie. W tej walce nie pozostawał sam, ogromną rolę odegrali w niej współpracownicy i przyjaciele Starego Doktora. Istotne znaczenie miał również ruch oporu w getcie, którego działania udokumentowane zostały w tzw. Archiwum Ringelbluma¹⁷.

¹⁶ J. Korczak, List do Józefa Arnona, 30 XII 1937, w: B. Wojnowska 1999: 37 oraz w: *Dzieła*, t. XIV, vol. 2: 231.

¹⁷ Stworzenie podziemnego archiwum przez historyka Emanuela Ringelbluma oraz jego współpracowników stanowiło element ruchu. Zob. Kassow 2010.

Grono wspolpracownikow Korczaka

W otoczeniu Korczaka znajdowali sie ludzie, bez ktorych jego dzialania nie bylyby mozliwe ani zrozumiane. Mozliwosc pracy w gronie osob, ktorym mogl ufac i ktore ufaly jemu, miala dla Korczaka istotne znaczenie. Wsrod nich przede wszystkim – Stefania Wilczyńska, Maryna Falska¹⁸, wychowawcy placowek prowadzonych przez Korczaka oraz ich podopieczni – dzieci z domu sierot oraz dzieci z biednych dzielnic przedwojennej i wojennej Warszawy, w tym dzieci z getta. Wplyw, jakie owe bezimienne postaci wywarly na zycie, poglady i pedagogiczna droge Janusza Korczaka jest dotad malo dostrzegany i rzadko podejmowany w literaturze przedmiotu. W wydanej w 2015 r. ksiazce *Pani Stefa*, autorka (Kicińska 2015) zwraca uwage na Stefanie Wilczyńska¹⁹ i podkresla jej silny i bezposredni wplyw na Korczaka. O jej roli w zyciu Staroego Doktora czytamy rowniez w innym dokumencie (Pyrzyk 2006/2007: 113):

„Co sie tyczy jego nieodlacznej towarzyszki Stefy – byla mu oddana cala dusza. Uwielbiala go i troszczyla sie o niego, nawet o jego garderobe. Nie szczedzila swego zycia dla niego. Dlatego tez jej wplyw na Korczaka byl ogromny. Bez Stefy bylby niczym – powiedzial kiedyś swemu przyjacielowi. Byla Zarzadzajaca Domu Sierot i do konca towarzyszyla J. Korczakowi. Realizowala jego koncepcje pedagogiczna z dnia na dzien, z ogromnym przekonaniem i zawodem, ze nigdy nie zostal laureatem Nagrody Nobla”.

Janusz Korczak i Stefania Wilczyńska oraz caly – zazwyczaj „bezimien-ny” – zespol ich wspolpracownikow, w swej spolegliwosci wobec polskich „Jozkow, Jaskow i Frankow”, zydowskich „Moшков, Joskow i Srulow”, przekazujac wzor ponadczasowego opiekuństwa i towarzyszenia dziecku. Ow wzor z uwagi na podstawowe – ponadczasowe wartosci zycia dziecka, nie odnosi sie tylko do tamtych czasow. Zast pedagogia i pedagogika Korczaka zarowno w wymiarze aksjologicznym, ideowym, jak i metodycznym stanowi realny postulat i alternatywe dla wspolczesnej rzeczywistosci opiekuńczo-wychowawczej, jej opiekunow, wychowawcow – praktykow oraz teoretykow. Dlaczego? Bo w swiecie, ktory jest wciaz nieprzyjazny i „nie na miare dziecka”, postac Korczaka pozostaje aktywnym w dzialaniach trybunem, patronem, ambasadorem, obrońca i rzecznikiem wszystkich dzieci.

¹⁸ 14 kwietnia 1985 r. Falska (zmarla w 1944 r.) zostala posmiertnie uhonorowana odznaczeniem Sprawiedliwych Wsrod Narodow Swiata przez Instytut Pamieci Meczennikow i Bohaterow Holocaustu Jad Waszem w Jeruzolimie. Zob. Gutman 2009: 162.

¹⁹ Wiecej o postaci i dzialaniach Stefanie Wilczyńskiej w ksiazce: pod red. Barbary Puszkina i Marty Ciesielskiej – Stefania Wilczyńska 2004 oraz u Marii Falkowskiej 1989.

Różne oblicza Korczaka

Obraz Korczaka, jaki powstawał przez ostatnie dziesięciolecia, jest niejednoznaczny i pełen sprzeczności. Postrzegany jako bohater, „świecki święty”, męczennik, ikona praw dziecka, dobrotliwy Stary Doktor – zawsze taki sam, pewny swoich racji, uparcie dąży do celu. Przedstawiany jest przede wszystkim jako człowiek, który poświęcił swoje życie sierocnym dzieciom i nie zostawił podopiecznych samych w drodze do nazistowskiego obozu zagłady, choć mógł ocalić własne życie²⁰. Okoliczności te opisuje m.in. w swoich pamiętnikach lekarka Anna Margolis, spisanych w 1972 r. (W ostatnim roku, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* 1981: 336):

„Któregoś dnia przyszedłam do pracy w szpitalu. Sprzątaczką powiedziała mi, że przed chwilą wyprowadzono Korczaka z dziećmi.

Pobiegłam wówczas do sierocińca. Drzwi były otwarte: kawa się gotowała, łóżka niezasałane. Wszędzie rozgardiasz. A w dużej Sali, gdzie była oszklona ściana, siedział chłopiec. Wrócił on z pracy, z nocnej zmiany. Do walizki wkładał papiery Korczaka, aby je przesłać na aryjską stronę.

Natychmiast pobiegłam do szpitala do dyrektora administracyjnego [Henryka] Kroszczora. Powiedziałam mu, żeby poszedł do Gminy Żydowskiej, niech interweniuje, niech ratują Korczaka.

Gmina pertraktowała z Niemcami. Byli skłonni uwolnić Korczaka, ale nie zgodzili się na uwolnienie dzieci²¹.

Martyrologiczne prezentacje postaci Korczaka na wiele lat odsunęły na dalszy plan szereg zagadnień związanych z innymi aspektami jego życia i twórczości. Niedługo po zakończeniu wojny, zaprzyjaźniona z Korczakiem Hanna Mortkowicz-Olczakowa²² (1949, 1961) ubolewała nad faktem, że dyskurs dotyczący motywacji Korczaka, by towarzyszyć podopiecznym w ich ostatniej

²⁰ Ten wielowymiarowy jednak jednostronny i schematyczny wizerunek Korczaka odnajdziemy nie tylko w tekstach teoretyków i artykułach nauczycieli, ale też w praktyce szkolnej: podczas szkolnych akademii, na szkolnych gazetkach, podczas uroczystości związanych z prawami dziecka i postacią Janusza Korczaka. Podobny wizerunek odnaleźć można również w Izraelu, Niemczech i innych krajach.

²¹ Należy wspomnieć, że w tym samym czasie dzieci oraz wychowawcy z innych placówek zostali wywiezieni z warszawskiego getta do Treblinki. Przynajmniej od raportu BBC przedstawionego 2.06.1942, również ludność getta wiedziała o masakrach ludności żydowskiej na innych obszarach znajdujących się pod okupacją niemiecką oraz o istnieniu obozów zagłady. Jednocześnie wielu mieszkańców getta przez długi czas nie chciało przyjąć do świadomości bądź nie zdawało sobie sprawy, że 22.07.1942 r. rozpoczęła się w warszawskim getcie wielka akcja wysiedleńcza „Große Aussiedlung” (zob. Kassow 2010: 476). Można jednak założyć, że Korczak i jego współpracownicy byli świadomi celu wymarszu.

²² Córka wydawców książek Korczaka: Janiny i Jakuba Mortkowiczów; matka Joanny Olczak-Ronikier.

drodze, utrwalil wizerunek akcentujacy cierpienie Korczaka i dzieci²³. Eliza Szybowicz (2011, zrodlo internetowe bez numeracji stron) zwraca za uwage na czasy, w ktorych „pobierajac elementarna edukacje w Polsce, mozna bylo jeshcze nie znac takich slow jak Zyd, getto, holocaust, w ogole niewiele rozumiec, a juz «wiedziec», kto to byl Janusz Korczak. [...]” i dodaje, ze „ten miękki jak sentyment i twardy jak brąz symbol [UMM: Korczaka, który poświęcił się dla dzieci] zakrywa życie, redukuje jego wielowatkowosc i wieloznacznosc do jednego gestu”²⁴ heroizmu.

Nowe oblicza czlowieka z wätpliwosciami i slabosciami odkrywa czytelnikowi Joanna Olczak-Ronikier w swojej *Próbie biografii* Korczaka (2011)²⁵. Przedstawiony jest tu jako czlowiek niepozabawiony wätpliwosci i slabosci. Autorka kreśli postac Korczaka jako osobowosc neurotyczna, niepozabawiona wad, pelna sprzecznosci, jako czlowieka borykajacego się z trudnościami w relacjach z innymi, zwlaszcza kobietami, unikajacego uwagi i publicznych przemowien, nekane-go depresja, przezywajacego chwile zagubienia i porazki. Zamiast ikony, wyłania się obraz czlowieka prawdziwego, „takiego, jakim się urodzil”. Opisuje Korczaka jako osobę skomplikowana, „skrytego odludka”, który „nigdy nikomu nie zawracal glowy swoimi sprawami”, który „nie umial mówic o uczuciach”, który wybral życie samotne, zrezygnowal z własnej rodziny, wyrzekl się tradycyjnego domowego schematu, aby zmieniać rzeczywistosc²⁶.

Ida Merzan, która poznala Korczaka podczas nauki w seminarium (gdzie byl wykladowca), a w późniejszym okresie pracowala z nim w Domu Sierot, wspomina, ze podczas wykladów zaprzeczal jakoby praca z dziećmi byla dla niego poświęceniem:

„Klamie ten, kto mówi, ze się dla czegoś lub dla kogos poświęca. Jeden lubi karty, inny kobietki, jeden nie opuszcza wyścigów konnych, a ja kocham dzieci. Nie poświęcam się wcale, robię to nie dla nich, lecz dla siebie. Mnie to jest potrzebne. Nie wiercie, panie, słowom o poświęceniu. Są kłamliwe i obłudne” (Merzan 1975: 46).

Kim więc byl Janusz Korczak, o którym wiemy tak wiele, a mimo to, wciąż tak malo? Natalia Wiślicka (1989: 225) podejmuje temat wizerunku Korczaka:

²³ Również Igor Newerly (1961), w książce *Żywe wiązanie* (1966) wskazuje na wszystkie „żywe wiązania”, które spajaly biografię, dzialalnosc i koncepcje wychowawcze Korczaka.

²⁴ E. Szybowicz, Zapomnij o swietym Korczaku, <http://www.dwutygodnik.com/artyku-1/2321-zapomnij-o-swietym-korczaku.html?print=1>.

²⁵ Książka nosi tytuł *Korczak. Próba biografii*, gdyż dokumentacja do stworzenia pełnego portretu jest zbyt uboga. Wiele dokumentów przepadlo, stad jedynie próba nakreslenia biografii. Autorka, urodzona w 1934 r., która poznala Korczaka bedac dzieckiem, jest córką pierwszej autorki biografii Korczaka – Hanny Mortkowicz-Olczakowej.

²⁶ Jak pisze Korczak: „Dlatego jestem wychowawca, ze po prostu zawsze najlepiej czulem się wśród dzieci” w: Trzy kwadransy z Dr. Korczakiem, „Mały Przegląd”, 10.02.1933, w: *Dzieła*, t. XIV, vol. 1: 86.

„Piszą o Korczaku święty, skromny, tajemniczy, poświęcenie, wyrzeczenie, cnota... Skromność? Tak to się nazywa. Ale nie, nie skromność. Po prostu nie lubi zbytku – rzeczy niepotrzebnych. Wyrzeczenie? Nie wyrzekął się, nie poświęcał. Po prostu to, co innym w życiu smakuje, jemu nie smakowało. Cnota? Nie jest cnotą wyrzekanie się tego, czego się nie znosi. Tajemniczy? Nie – tylko inny. Inny rytm życia. Inne godziny pracy, inne wolne chwile, inne dni świąteczne. Jeszcze mówią o nim – rozterka. Nie. Zawsze był sobą, scalony w sobie. Nie widziałam rozterki. Że szukał, dociekał?... Dociekanie nie jest rozterką. Że odczuwał ból? Ból nie jest rozterką.”

Lista tożsamości, ról i funkcji, jakie pełnił i jakie zostały mu nadane jest długa i silnie przemawia do naszej wyobraźni: pedagog, wychowawca, pisarz, myśliciel, lekarz pediatra, nauczyciel, żołnierz, uczony, diagnostyk, humanista, aktywista. W jego wszechstronnej, iście renesansowej osobowości – jak pisze Jan Żebrowski (2012: 22–23) – „zespoliło się harmonijnie kilka zawodów – wszystkie zwrócone ku człowiekowi, ze znamionami posłannictwa.” Dla świata trzy z nich miały szczególne znaczenie: Korczak jako pisarz, pedagog i lekarz²⁷. Jednak, jak podkreśla Igor Newerly (1982: 27), „Korczak nie mieści się w żadnym z trzech zawodów, jakie uprawiał. Nie tylko znakomity pisarz, nie tylko wychowawca reformator i doskonały lekarz: ktoś znacznie bardziej znaczący dla świata niż te trzy zawody. Całą swoją osobowością, drogą życia i śmiercią, stał się fenomenem ogólnoludzkim, mobilizującym dobre uczucia i pragnienia, łączącym ludzi różnych narodowości, wyznań i ustrojów jednoznaczny przekazem człowieczeństwa”. Przyciągał ich jak magnes. Te słowa odsłaniają prawdę o Korczaku, który przez całe życie potrafił łączyć ze sobą – wokół wspólnego celu – bardzo różnych ludzi. A więc: dzieci i dorosłych, Żydów i Polaków, biednych i bogatych, osoby, które potrzebowały pomocy i osoby, które mogły tej pomocy udzielić.

Analizując współcześnie publikacje Korczaka, zauważymy, że problemy dorosłych i dzieci odnoszące się do kwestii tożsamości, samotności, ubóstwa, nierówności czy wykluczenia towarzyszyły mu przez całe życie. Bo Korczak był wnikliwym obserwatorem bliższej i dalszej codzienności, a pióro i papier stawały się terapeutycznymi narzędziami najpierw w rękach chłopca, potem młodzieńca i wreszcie dorosłego mężczyzny. To widać w poszczególnych okresach jego życia.

Równowaga życiowa

„Życie moje było trudne, ale ciekawe” (*Pamiętnik...* 2012: 107). To zdanie zaczerpnięte z *Pamiętnika* całkowicie wyraża resilience Janusza Korczaka. Nabywał ją (resilience) już we wczesnej młodości, kiedy trapiły go dylematy egzystencjalne i moralne,

²⁷ Jadwiga Bińczycka (1999: 13–14) zwraca uwagę na różne role Starego Doktora.

a ktore przekul wraz z uplywem czasu i dojrzewaniem na fundamenty swoich najwazniejszych decyzji zyciowych. Aleksander Lewin, w latach 30. XX w. pracownik Domu Sierot, gorliwy badacz i popularyzator dorobku mistrza, przytoczyl nastepujace slowa Korczaka (*Pamiętnik...* 2012: 84 oraz Lewin 1999: 54): „Jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja dzialal i kochal. Nie obowiazkiem otoczenia pomagac mnie, ale ja mam obowiazek troszczenia sie o swiat, o czlowieka”.

W tych dwuch zdaniach kryje sie cala postawa Korczaka wobec otaczajacych go ludzi i swiata. To zdania o wadze imperatywu moralnego, wyrazajace misje, poczucie obowiazku i odzwierciedlajace zaangażowanie, refleksyjna postawe i namysl nad otaczajacym swiatem.

Kiedy wnikliwiej spojrzemy na zycie Henryka Goldszmita, dostrzezymy, ze wyrznil sie poziomem wzralnosci, odczuwania cierpien i smutkow innych istot zywych. Dostrzegal najbardziej bezbronne, krzywdzone, najbiedniejsze dzieci. Z tego tez powodu nie wyrazil on bezgranicznej zgody na rzeczywistosc taka, jaka byla. I zgody na statycznego siebie – bo domagajac sie zmiany swiata, nie wolno zostawic siebie bez zmiany. Potwierdzeniem niezgody na zly swiat sa slowa, jakie zapisal w swym pamietniku wspominajac lata chlopiece: „Podobno juz wtedy zwierzylem babuni w intymnej rozmowie moj smialy plan przebudowy swiata. Ni mniej, ni wiecej, tylko wyrzucic wszystkie pieniadze. Jak i dokad wyrzucic i co potem robic, zapewne nie wiedzialem. Nie nalezy sadzic zbyt surowo. Liczylem w owczas piec lat, a zagadnienie zenujaco trudne: co robic, zeby nie bylo dzieci brudnych, obdartych i glodnych, z ktorymi nie wolno mi bawic sie na podworku [...] tatulo nazywal mnie w dzieciinstwie gapa i cymbalem, a w burzliwych momentach nawet idiota i oslem. Jedna tylko babcia wierzyla w moja gwiazde” (*Pamiętnik...* 2012: 12, 14).

Korczak, jako student i jako dyplomowany lekarz, byl krytycznie nastawiony do realiow, w jakich przyszlo mu zyc. Jego poglady na wychowanie i wychowawcze podejscie do dziecka burzily dotychczasowe schematy i przyjete spolecznie i systemowo ustalenia. Byly sprzeczne z powszechnie panujacymi pogladami wychowawczymi i opiekuńczymi. Z tego tez powodu Korczak doswiadczal uciazliwosci sytuacji, z ktorymi sie zmagal oraz przykrosci ze strony tych, ktorym humanistyczne idee zmiany swiata na lepsze po prostu nie byly na reke. Wedlug slow Jaroslawa Gorskiego (2013, zrodlo internetowe bez strony), Korczak podkreslal, ze jego projekt wychowawczy „nie byl stworzony przez kamienny pomnik, nie przez statyczna fotografie” i nie „do pomnikow byl kierowany”. W liście z 14 wrzesnia 1925 r. do Feji Lifszyc, ktora byla praktykantka w Domu Sierot w 1923 r., Korczak pisze, ze ich dom dziecka jest „wolny od grzechu dawania recept. My sami ciagle probujemy, poszukujemy, niezadowoleni z tego, co jest, ciekawie wpatrzeni w jutro” (*Dziela*, t. XIV, vol. 2: 166).

Wspolnie z innymi wspolpracownikami domu sierot Korczak realizowal swoje idee i koncepcje pedagogiczne w praktyce. Wraz z zespolem wdrazal w zycie swoje pomysly i idee wychowawcze, podejmujac proby obalenia zelaznej dyscypliny,

traktując dzieci bez wyższości, szanując ich prawo do prywatności, do własnych opinii, włączając do kalendarza Dzień Brudasa, Imieniny Kuchni, Dzień Późnego Wstawania i pozwalając dzieciom uczestniczyć w podejmowaniu decyzji formując pajdocentryczne, demokratyczne rządy w domu sierot. Próbował wyjść poza panujące konwenanse i normy zakładające, że należy wymagać od dzieci żelaznej dyscypliny i traktować je z góry. Przeciwnie, szanował ich prawo do prywatności i własne zdanie. W Domu Sierot wprowadził demokratyczne zasady, które umożliwiały dzieciom partycypację w podejmowaniu wszystkich decyzji związanych ze wspólnym życiem w sierocińcu. Cytując słowa Korczaka, Maria Falska (za: Sprawozdanie Towarzystwa „Nasz Dom” za okres 24 XI 1921–30 X 1923, *Dzieła*, t. XIV, vol. 1: 196), tak pisze o przyświecających mu i jego współpracownikom ideach: „Pragniemy zorganizować społeczeństwo dziecięce na zasadach sprawiedliwości, braterstwa, równych praw i obowiązków. [...] Karność zastąpić pragniemy przez ład, przymus przez dobrowolne przystosowanie się jednostki do form życia zbiorowego, martwy morał zmienić chcemy w radosne dążenie do doskonalenia się i samozmagania”.

Owo „dziecięce społeczeństwo” było światem Korczaka. W nim – w dialogu z dziećmi – rozwinęła się jego ogromna siła pozwalająca mu przetrwać niezliczone trudności i przeciwności losu. Nie dokonał tego jako osoba, która pomoc dzieciom traktowała jako poświęcenie, lecz jako pedagog, który dzieci postrzegał jako równych partnerów współpracy i codziennego życia, od których sam mógł się nieustannie uczyć.

Zakończenie

Życie Janusza Korczaka jest przykładem wytrwałości w obliczu krańcowo trudnych sytuacji a jednocześnie obrazem nabywania i wykorzystywania umiejętności wspierania innych (w jego przypadku dzieci), w próbach pokonywania skrajnych przeciwności losu. Nie udzielamy odpowiedzi ostatecznej, podejrzewamy jednak, że sprzężenie pewnych doświadczeń z dzieciństwa i okresu dorosłości Korczaka miało tu kluczowe znaczenie. Korczak bardzo wcześnie poznał, czym jest poczucie bycia potrzebnym a jednocześnie bycia traktowanym poważnie. Pochodził z rodziny należącej do klasy średniej, której poziom wykształcenia był wyższy od przeciętnego, jednak – w przeciwieństwie do wzorca dzieciństwa tej sfery społeczeństwa – dzieciństwo Henryka nie było życiem w „złotej klatce” komfortu i bezpieczeństwa. Już jako dziecko musiał bronić swoich praw i przejąć odpowiedzialność za rodzinę. Jego doświadczenia jako członka dyskryminowanej mniejszości żydowskiej i obserwacje pogłębiającego się ubóstwa klasy robotniczej prawdopodobnie przyczyniły się do rozwinięcia wrażliwości na i utożsamiania się z potrzebami grup wykluczonych i słabych. Potencjał intelektualny i talent literacki pozwoliły mu w sugestywny sposób wyrazić własne przemyślenia o i niezgodę na rzeczywistość, i zyskać przy tym powszechne uznanie.

Jeszcze przed rozpoczeciem praktyki lekarskiej, Korczak zdobył doświadczenia, które uzmysłowiły mu ograniczenia jego zawodu. Swoje obowiązki lekarskie traktował niezwykle poważnie, jednak nie chciał na nich poprzestać. Spotkania z osobami, które nie godziły się na panujące wówczas warunki polityczne w Polsce, umocniły jego krytyczną postawę. Reputacja, jaką zyskał po opublikowaniu swoich wczesnych prac, z pewnością przyczyniła się do wzmocnienia wiary w siebie oraz zachęciła do szukania sposobu, w jaki mógłby wpłynąć na sytuację społeczną i zmienić ją.

Możliwość skoncentrowania na dzieciach swojej energii życiowej miała dla Korczaka istotne znaczenie. Dzięki niej okrucieństwa, których był świadkiem i trudności, jakie towarzyszyły mu w życiu, nie zniechęciły go do dalszych działań. Kontakt i dialog z dziećmi oraz odkrycia, jakich z nimi dokonał, stały się jego eliksirem życia. Równie istotny był fakt, że w gronie najbliższych współpracowników Korczak miał osoby dorosłe, które go ceniły, ufały mu i wspierały w trudnych chwilach. Ta podpora była niezbędna w chwilach zwątpienia i wobec ogromu wyzwań. Bez tego wsparcia nie mógłby stawic im czoła.

Korczakowi obca była postawa heroiczna. Jego wrażliwość na potrzeby dzieci nakładala się na poczucie własnej słabości. Być może to właśnie owo poczucie ocaliło go przed przecenianiem własnych możliwości, a także pomogło mu pozostac autentycznym i zdolnym do działania w obliczu nieuchronnej śmierci. Jednakże jego współczucie wobec dzieci i próby pomocy im aż do końca nie powinny być mylnie odebrane jako heroizm czy męczeństwo. Korczak czuł się odpowiedzialny za wychowanków oraz personel Domu Sierot. Co oczywiste, względy moralne nie pozwoliłyby mu zostawic powierzonych jego opiece dzieci. Zgoda na uratowanie własnego życia odebrałaby mu jakąkolwiek wartość. Byłaby to moralna śmierć. Decyzja Korczaka dowodzi, że postawa resilience nie może oznaczac dążenia do przetrwania za każdą cenę, nie może istniec bez wymiaru etycznego.

Nawet najsilniejsza postawa resilience ma swoje ograniczenia w obliczu przygniatającej rzeczywistości. Być może ograniczenia te powinny być traktowane jako jej element składowy. Resilience nie może istniec w izolacji, wymaga od nas postawy wspólnoty i działania na rzecz świata, w którym takie akty barbarzyństwa, jakich doświadczyć musiał Korczak, nie zdarzają się nigdy więcej.

Bibliografia

- Banet-Fornalowa, Z. (2004). *Dzieje rodziny Goldszmitów przodkowie „Starego Doktora”*. www.pskorczak.org.pl/strony/janusz_korczak_nojk04.htm, dostęp: 13.05.2016.
- Bińczycka, J. (red.) (1999). *Korczakowskie dialogi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Domańska, R. (1988). *Pawiak: kaźń i heroizm*. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Falkowska, M. (1989). *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Falska, M. (1925/2007). Zarys organizacji pracy wychowawczej w Naszym Domu. W: *Falska, Maria. Nasz Dom – „zrozumieć, porozumieć się, poznać”*. Warszawa: Muzeum Historyczne m.st. Warszawy.
- Gebauer, Th. (2015). Paradox der Resilienz. *medico international – rundschreiben*, 02/15, 4–7.
- Górski, J. (2013). Korczak jakiego znać nie chcemy, Nowy Obywatel. Pismo na rzecz sprawiedliwości społecznej. Online: www.nowyobywatel.pl/2012/10/12/korczak-jakiego-znac-nie-chcemy, dostęp: 13.05.2016.
- Gutman, I. (2009). *Księga Sprawiedliwych wśród Narodów Świata. Ratujący Żydów podczas Holokaustu. Polska* (s. 1). Kraków: Fundacja Instytut Studiów Strategicznych.
- Kassow, S.D. (2010). *Ringelblums Vermächtnis. Das geheime Archiv des Warschauer Ghettos*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (polska edycja: *Kto napisze naszą historię?* Warszawa: Wydawnictwo Amber).
- Kicińska, M. (2015). *Pani Stefa*. Warszawa: Wydawnictwo Czarne.
- Korczak, J. (1919). Święto wiosny. *Gazeta Polska*, 195.
- Korczak, J. (1992). Dziecko salonu. W: *Dzieła*, t. I (s. 229–464). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1996). Spowiedź motyla. W: *Dzieła*, t. VI (s. 113–181). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994). Pedagogika żartobliwa. W: *Dzieła*, t. X (s. 185–264). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1992). Jak kochać dziecko. W: *Dzieła*, t. VII (s. 5–357). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1933/2008). Wypowiedź, w: Jubileuszowe Walne Zebranie Towarzystwa „Pomoc dla Sierot”. Stenogram, 26.11.1933. W: *Dzieła*, t. XIV. vol. 1 (s. 145–174). Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak, J. (2008). O ratunek dla dzieci. W: *Dzieła*, t. XIV, vol. 1 (s. 186–189). Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak, J. (5 III 1942/2005). O projekcie oddziału dla konających dzieci. W: J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta* (s. 202–203). Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Korczak, J. (1940–42/2012). *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Korczak, J. (1911/2013). Józki, Jaśki i Franki. Warszawa: Virtualo. W: *Dzieła*, t. V (s. 97–232). Warszawa 1997: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Kosowska-Ślusarczyk, M. (2014). A Portrait of the Contemporary Child: The discussion in the context of children's rights in the light of the findings of Janusz Korczak. *Horyzonty Wychowania*, vol. 13, nr 25.
- Kowalski, M. (1981). Niepokorny. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 329–332). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Leociak, J. (2012). Posłowie. W: J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta* (s. 279–300). Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Lewin, A. (1996). *Gdy nadchodził kres... Ostatnie lata życia Janusza Korczaka*. Warszawa: WSiP.
- Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznan*. Warszawa: Wydawnictwo Ezop.
- Liebel, M. (2012). *Children's Rights from Below: Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Margolisowa, A. (1981). W ostatnim roku. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 335–336). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Merżan, I. (1975). Korczak – Erzieher der Erzieher. W: E. Dauzenroth, A. Hampel (red.), *Wer war Janusz Korczak*. 8 Vorträge und ein Feature. Gießen (s. 44–52). www.geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2006/3701/pdf/DauzenrothKorczak-1975.pdf, dostęp: 13.05.2016.
- Mortkowicz-Olczakowa, H. (1949). *Janusz Korczak*. Kraków: Wydawnictwa J. Mortkowicz (Wyd. V: Warszawa: Czytelnik, 1978).
- Musiał, S. (2002). Ordynator oddziału konających dzieci. *Tygodnik Powszechny*, 41 (2779), 13.X.2002.
- Newerly, I. (1966). *Żywe wiązanie*. Warszawa: Czytelnik.
- Newerly, I. (1982). O Januszu Korczaku. W: *Janusz Korczak – życie i dzieło*. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej. Warszawa, 12–15 października 1978 (s. 16–27). Warszawa: WSiP.
- Olczak-Ronikier, J. (2011). *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Puszkina, B., Ciesielska, M. (wybór i opracowanie) (2004). *Wilczyńska, Stefania, Słowo do dzieci i wychowawców*. Warszawa: Korczakianum. Ośrodek Dokumentacji i Badań – oddział Muzeum Historycznego m.st. Warszawy.
- Pyrzyk, I. (2006/2007). *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rudnicki, Zbigniew (2013). Pochwała Marginesów. Prolog. W: Z. Rudnicki (red.), *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora*. Poznań, Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia (s. 7–11) (również w *Pedagogika, 190 – nadtytuł cyklu Korczakowskiego – Odśłony myśli*).
- Rygiel, L. (1946/1999). Janusz Korczak w latach młodości. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 224–226). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sadowski, M. (2012). *Janusz Korczak. Fotobiografia*. Warszawa: Iskry.
- Singer, S. (brak daty). Hendrik Goldszmit aka Janusz Korczak – Arzt, Pädagoge, Schriftsteller. www.forge.fh-potsdam.de/~BiB/gruender/korczak.pdf, dostęp: 13.05.2016.
- Skibiński, C. (2012). Dr Korczak i Pan Goldszmit. W: J. Mencwel, C. Skibiński, J. Wiśniewski (red.), *Układanka. Janusz Korczak a współczesność: pasujące elementy* (s. 14–15). Warszawa: Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Korczakowska idea praw dziecka. *Pedagogika Społeczna*, 3–4, 7–19. Online: www.pskorczak.org.pl/strony/janusz_korczak_nojk02.htm, dostęp: 13.05.2016.
- Smolińska-Theiss, B. (2013a). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss, B. (2013b). Universalität und Aktualität der pädagogischen Ideen Korczaks. W: M. Liebel (red.), *Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium* (s. 95–100). Berlin, Münster: LIT.
- Stenogram Walnego Zgromadzenia Towarzystwa „Pomoc dla Sierot”, 23.11.1933. W: J. Korczak (2008). *Dzieła. Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, t. XIV, vol. 1 (s. 145–174). Warszawa: IBL PAN.
- Szybowicz, E. (2011). Zapomnij o świętym Korczaku. www.dwutygodnik.com/artikul/2321-zapomnij-o-swietym-korczaku.html?print=1, dostęp: 13.05.2016.
- Trzy kwadransy z Dr. Korczakiem, „Mały Przegląd”, 10 lutego 1933. W: J. Korczak (2008). *Dzieła. Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, t. XIV, vol. 1 (s. 86). Warszawa: IBL PAN.
- Wanat, L. (1976). *Apel więźniów Pawiaka*. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Wanat, L. (1978). *Kartki z Pawiaka*, S. Podlewski (przedm.). Warszawa: Novum.
- Wiślicka, N. (1957/1989, wyd. II). *Lekarz moich dzieci*. W: L. Barszczewska, B. Milewicz (red.), *Wspomnienia o Januszu Korczaku* (s. 222–226). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wiśniewski, J. (2012). Z salonu na ulicę. *Magazyn Kontakt*. www.magazynkontakt.pl/z-salonu-na-ulice.html, dostęp: 13.05.2016.
- Wojnowska, B. (1999). *Listy i rozmyślenia palestyńskie*. Warszawa: Ezop.
- Żebrowski, J. (2012). Poznawcze i wychowawcze aspekty czasopisma „Mały Przegląd” Janusza Korczaka. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 9, 22–36.

Manfred Liebel

Nieznane aspekty historii praw dziecka¹

Szanujemy naszych panów i jesteśmy gotowi pracować na własne utrzymanie oraz utrzymanie naszych rodziców, lecz chcemy więcej czasu na odpoczynek, na odrobinę zabawy oraz naukę czytania i pisania. Uważamy za niesprawiedliwe to, że musimy pracować i cierpieć od wczesnego poniedziałku do późnej soboty by inni mogli się bogacić. Szanowni Panowie, zbadajcie dokładnie naszą sytuację!

Petycja dzieci do Izby Gmin, Anglia 1836²

Dyskurs dotyczący praw dziecka ma charakter wieloaspektowy i wieloznaczeniowy. Mogą być one rozumiane jako szczególna forma praw człowieka lub jako wytyczne określające rozdział między dzieciństwem a wiekiem dorosłym i definiujące dzieciństwo jako osobny etap życia oraz status. Bazując na zapisach Konwencji ONZ o Prawach Dziecka (ang. Convention on the Rights of the Child), często spotkać się można z podziałem na prawo do ochrony, prawo dostępu do zasobów socjalnych i ekonomicznych³ (ang. *provision rights*) oraz prawo do partycypacji, innymi słowy prawo do wolności. Oprócz praw gwarantujących dzieciom zaspokojenie podstawowych potrzeb, szczególnie podkreśla się prawa zapewniające im możliwość rozwoju. Zatem prawa dziecka mogą być rozumiane jako „prawa w zakresie pomocy społecznej” (ang. *welfare rights*), które realizowane są przez dorosłych w imieniu i w interesie dzieci, lub jako „zdolność sprawcza” (ang. *agency rights*), czyli prawo do oddziaływania na środowisko społeczne, realizowane przez same dzieci. Podobnie jak w przypadku ogólnych praw człowieka, wśród praw dziecka można rozróżnić prawa obywatelskie, polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe. Wreszcie, można również mówić o „niepisanych prawach” dzieci (Ennew 2002), które istnieją obok skodyfikowanych praw opartych na

¹ Podstawowa wersja tekstu: M. Liebel, Hidden Aspects of Children's Rights History. W: M. Liebel (red.), *Children's Rights from Below*. Palgrave Macmillan UK, 2012, s. 29–42.

² Przedstawiona Izbie Gmin przez Komitet Dzieci Pracujących w Fabrykach w Manchesterze w 1836 roku. <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/IRmanchester.child.htm>, dostęp: 5.03.2016.

³ W dalszej części tekstu prawo to nazywane będzie skrótowo prawem do zasobów.

międzynarodowych traktatach lub prawodawstwie danego kraju. Są one zarówno tworzone, jak i realizowane przez dzieci lub inne osoby.

W dyskusji na temat praw dziecka owe odrębne znaczenia często nie są wystarczająco zaznaczane. W praktyce, w zależności od sytuacji, mogą się one jednak wzajemnie nakładać, na przykład, gdy zaistnieje potrzeba wyważenia między obowiązkami państwa a dążeniem dzieci do stanowienia. Należy tu podkreślić koncepcję praw dziecka, która przede wszystkim interpretuje owe prawa jako *prawa człowieka w rękach dzieci*, a także jako sposób na *wzmocnienie pozycji społecznej dzieci oraz rozszerzenie zasięgu ich działań*.

Historia praw dziecka

Jeśli przyjmiemy, że prawa dziecka są szczególną formą praw człowieka, ich początków należy szukać w europejskim Oświeceniu, tj. w XVIII wieku. Jednak gdy przyjrzymy się bliżej różnym ich aspektom, nie możemy traktować ich jako ściśle europejskiego osiągnięcia ani ograniczać początków ich powstania do ostatnich 250 lat.

Prawa mające na celu *ochronę* dziecka mają prawdopodobnie najdłuższą historię. Wyrosły z przekonania, że życie nowo narodzonego dziecka zasługuje na ochronę, że dzieci nie są równoznaczne przedmiotowi, który można traktować uznaniowo. Wyraża się ono szczególnie w prawach zabraniających zabijania dzieci. Rozumowanie, na którym opiera się takie podejście wobec dzieci, można odnaleźć we wspólnym przeświadczeniu wszystkich wielkich religii świata, że dzieci nie są własnością nikogo i nikt nie sprawuje nad nimi władzy, są bowiem stworzeniami bożymi. W 1530 r., prawdopodobnie jako pierwsza osoba w Europie, Marcin Luter (1483–1546) wyraził przekonanie, że dzieci nie należą do rodziców, lecz do Boga oraz do społeczności (zob. Alaino 2002: 6). Pod koniec XVII wieku John Locke (1632–1704), brytyjski przedstawiciel filozoficznego liberalizmu, również kwestionował prawo rodziców do sprawowania władzy nad własnymi dziećmi (zob. Archard 2004). Jednak nawet w XIX stuleciu dotyczyło to tylko męskich potomków. Rolnicy we Francji mówili na przykład: „nie mam dzieci, tylko dziewczynki”. W Neapolu często wywieszano przed domem czarną flagę, gdy rodziła się dziewczynka, by zasygnalizować, że gratulacje nie są stosowne (zob. Verhellen 1994: 12). W niektórych częściach świata, np. w Chinach czy Indiach, nadal funkcjonuje podobne podejście do potomków płci żeńskiej, czego przejawem jest planowanie rodziny nakierowane na rodzenie chłopców, co umożliwiała nowoczesna medycyna reprodukcyjna.

Prawa *dostępu do zasobów i partycypacji* wydają się stosunkowo młode. Z jednym wyjątkiem: angielski radykał i zwolennik wspólnej własności ziemi Thomas Spence (1750–1814) w swojej broszurze *Prawa niemowląt* (1796) jako pierwszy jednoznacznie postulował uznanie naturalnych praw dzieci do „pełnego uczestnictwa

w owocach ziemi”. Jednak i w tym przypadku traktowanie tych praw jako osiągnięcia europejskiego Oświecenia czy nawet współczesnego państwa opiekuńczego byłoby umniejszeniem znaczenia innych wpływów. W wielu niezachodnich kulturach od wieków przypisuje się dzieciom zdolności i przydziela obowiązki, które w przekonaniu świata zachodniego zarezerwowane są dla dorosłych: tych, którzy osiągnęli „pełnoletność”. W niektórych regionach Afryki i Ameryki Południowej już we wczesnym wieku dzieci otrzymywały ziemię lub bydło, którymi miały się zajmować i za które były odpowiedzialne. Praktyki te służyły częściowo do nauki niezbędnych umiejętności od najwcześniejszych lat życia dziecka, są one jednak również wyrazem przekonania, że dziecko to osoba, której należy się szacunek i wsparcie. Na wyżynach Boliwii i Peru wciąż istnieje tradycja wybierania na burmistrzów dzieci w wieku 10 czy 12 lat, co wynika z przeświadczenia, że młodzi chłopcy i dziewczynki mogą być źródłem szczególnych impulsów dla życia społeczności (zob. Liebel 2004: 83–99). Żadnemu z mieszkańców wioski nie przyszłoby na myśl, że dzieciom brak jest niezbędnych kompetencji do pełnienia takiej funkcji, a tym bardziej że nie mają prawa do głosowania czy kandydowania w wyborach. W tych samych wioskach dzieci często pracują w rolnictwie. Ich mieszkańcom nie przyszłoby do głowy, że powinny najpierw uczyć się do szkoły lub osiągnąć określony minimalny wiek do pracy.

W rdzennych kulturach Ameryki Południowej i Mezoameryki, jak w innych starych kulturach na pozostałych kontynentach, rzadko wyodrębnia się kategorie dzieci i dorosłych *stricte* na podstawie wieku; obie grupy traktowane są jako integralne części społeczności, a każda posiada właściwe sobie cechy. Dzieci postrzegane są jako „małe osoby”, które należy traktować poważnie, jak „dorosłych”. Przypisuje się im posiadanie różnych umiejętności, które są ważne dla życia społeczności i których „dorośli” mogą (już) nie posiadać w tym samym stopniu. Ponieważ są „małe”, zapewniona jest im opieka, nie przydziela się im również obowiązków, którym mogłyby nie podołać fizycznie lub które mogłyby być dla nich niebezpieczne (zob. PRATEC 2005). Niemniej, tego rodzaju prawa zwyczajowe nie są traktowane jako „indywidualne prawa” dzieci, na które można powołać się w sytuacji konfliktu. Nie są również skodyfikowane w dokumentach prawnych, do których można odnieść się uruchamiając formalne procedury prawne – osadzone są w sposób nieformalny w wiekowych tradycjach, których funkcjonowanie utrzymywane jest w sposób rytualny (prawnie sformalizowane procedury mogą z pewnością również przyjąć charakter rytuałów).

W Europie idea prawa do dostępu do zasobów oparta była na powszechnym przekonaniu wywodzącym się z okresu Oświecenia (podobnie do poglądów dotyczących ochrony dziecka), że dzieci różnią się od dorosłych w kwestii podstawowych potrzeb oraz że potrzeby te wymagają szczególnej uwagi. Takiemu stanowisku towarzyszyło przeświadczenie, że dziecko musi najpierw „rozwinąć się”, by stać się pełnoprawnym dorosłym i że musi być przygotowane do tego w specjalnych instytucjach. W tym okresie w tle rozważań o prawach dziecka istniał

(i nadal istnieje) „motyw inwestycji”: „Troska społeczeństwa o dziecko jest w dużym stopniu postrzegana w kontekście jego przydatności dla tegoż społeczeństwa. Dzieci to bardziej dobro inwestycyjne niż podmioty prawne” (Freeman 1995: 30). Zgodnie z takim podejściem, na przykład prawo dziecka do edukacji nie było pojmowane jako możliwość kształcenia, lecz jako odpowiedzialność spoczywająca na rodzicach za wysłanie swoich dzieci do szkoły w ramach (obowiązku) szkolnego ustanowionego przez państwo⁴.

Przekonanie, że dziecko powinno uzyskać większą niezależność wiąże się z poglądem, że społeczność – reprezentowana przez państwo – powinna dbać o dobrostan i rozwój dziecka, by stało się zdolnym do pracy dorosłym. Podczas gdy historia ogólnych praw człowieka – przynajmniej w Europie i Ameryce Północnej – rozpoczęła się od praw do wolności, punktem wyjścia dla praw dziecka była idea ochrony dzieci, nie zaś ich wolności. Widać to najdobitniej w historii ustawodawstwa dotyczącego pracy dzieci, w którego centrum były (i są nadal) zapisy dotyczące zakazu pracy zarobkowej nieletnich. Regulacje te nie były gwarantem praw dziecka, które mogły realizować zgodnie z własną wolą, lecz narzucały właścicielom fabryk i rodzicom obowiązek ochrony dzieci przed sytuacjami i działaniami, które mogły zagrozić zdrowiu lub rozwojowi najmłodszych.

Gdybyśmy dla kontrastu rozumieli istotę praw dziecka jako prawa dzieci, tj. prawa, które one same mogą ustanawiać i realizować (lub które gwarantują, że decyzje w kwestiach ich dotyczących nie mogą być podejmowane wbrew woli dzieci), wówczas ich historia jest wciąż w fazie początkowej. Choć od czasów I wojny światowej pojawiło się kilka inicjatyw mających na celu zagwarantowanie dzieciom takich praw, w świetle ustawodawstwa państwowego nie wykraczały one poza deklaracje intencji lub też obowiązywały z przerwami i w ograniczony sposób. Dopiero w 1989 r. Konwencja o Prawach Dziecka ONZ zagwarantowała dzieciom takie prawa w świetle ustawodawstwa międzynarodowego. Jednakże i w tym przypadku powinniśmy pamiętać, że prawa te nie zostały sformułowane przez dzieci, lecz przez dorosłych *dla* dzieci, oraz że usiane są ograniczeniami. „Brak jest dowodów na partycypację dzieci lub organizacji dziecięcych w projektowaniu Konwencji lub by miały one jakkolwiek realny wpływ na jej kształt we wstępnych dyskusjach” (Freeman 2009: 383).

W historii praw dziecka wyróżnić można dwa główne nurty: pierwszy z nich kładzie nacisk na ochronę dzieci, a w następnej kolejności zagwarantowanie godnych warunków życiowych, drugi zaś uwypukla dążenie do równości i aktywnej partycypacji dzieci w społeczeństwie (zob. Renaut 2003)⁵. Nurty te nie wykluczają się wzajemnie, jednak do niedawna rozwijały się osobno. Na arenie międzynarodowej pierwotnym wyrazem legislacyjnym pierwszego z wymienionych

⁴ Niestety niemożliwe jest tu przeprowadzenie głębszej analizy bardzo zróżnicowanych uwarunkowań historii obowiązku edukacji szkolnej w różnych krajach.

⁵ Obecnie światopogląd ten związany jest głównie z ideą „obywatelstwa” dzieci.

stanowisk była Deklaracja Genewska Praw Dziecka przyjęta przez Ligę Narodów w roku 1924. Zawarta w niej koncepcja praw kontynuowana była w wielu międzynarodowych porozumieniach i doprowadziła do powstania Konwencji o Prawach Dziecka ONZ. Z uwagi na fakt, że ten kierunek w historii praw dziecka był już wielokrotnie omawiany⁶, nie będziemy go głębiej analizować. Chcielibyśmy szerzej omówić drugi, mniej znany nurt, który zakłada, że prawa dziecka są przede wszystkim wyrazem i sposobem na emancypację i równość dzieci. Ponieważ zazwyczaj idą one w parze z ruchami społecznymi, które dążą do zmiany warunków społecznych i politycznych, nazwiemy je ruchami na rzecz praw dziecka⁷.

Ruchy na rzecz praw dziecka od początku XX wieku

Od początku XX wieku, równoległe do wysiłków skierowanych na osiągnięcie międzynarodowego porozumienia w kwestii ochrony dzieci, w kilku europejskich krajach pojawiały się ruchy, które rozpatrywały prawa dziecka z perspektywy emancypacyjnej. Ruchy te propagowały prawo dzieci do samostanowienia. Położyły one podwaliny pod dalsze działania zorientowane na dążenia do zapewnienia (politycznej) partycypacji dzieci oraz uznania dzieci za obywateli z własnymi, kompleksowymi prawami.

Ów emancypacyjny nurt nigdy nie wzbudził takiego zainteresowania jak kierunek, który kładł nacisk na ochronę najmłodszych, a którego przykładem jest Genewska Deklaracja Praw Dziecka z 1924 r. Tradycja emancypacyjna wyrażona została zwłaszcza w pracy polsko-żydowskiego pediatry i pedagoga, Janusza Korczaka. Minęły całe dziesięciolecia zanim Korczak został uznany, poza kręgiem ekspertów, za pioniera praw dziecka (por. Lifton 1989). Inne warte uwagi osiągnięcia będące wyrazem podobnego światopoglądu były w dużym stopniu niedocenione – należą do nich działania rosyjskiego stowarzyszenia „Wolna Edukacja Dzieci” oraz Moskiewska Deklaracja Praw Dziecka, które powstały w okresie rewolucji rosyjskich w latach 1917–1918⁸.

⁶ Więcej m.in. w: Veerman 1992; Detrick 1992; Verhellen 1994/2000; van Bueren 1995; Freeman, Veerman 1997; Alston, Tobin 2005; Dillon 2010; Williams, Invernizzi 2011.

⁷ W ostatnich latach ruchy na rzecz praw dzieci, do których się tu odnosimy, są czasami określane jako „radykalne” w porównaniu do nurtów „reformistycznych” i „pragmatycznych” (Verhellen 1994: 59–60). Przyjmując takie rozróżnienie omawiamy tu głównie ruchy „radykalne”. Podział Veermana (1992) na „ruchy na rzecz praw dziecka” i „ruchy na rzecz wyzwolenia dzieci” wydaje się nam problematyczny z uwagi na fakt, że oba ruchy reprezentują szczególne rozumienie praw dziecka. Na podstawie publikacji Reynaerta i innych (2009: 521), przyjmujemy definicję ruchów na rzecz praw dziecka jako „kontrruchów” przeciwko podejściom opartym na paternalistycznych koncepcjach „ratowania” i ochrony dziecka.

⁸ Deklaracja zostanie przedstawiona i omówiona w innym rozdziale.

Książka *Stulecie dziecka* (*Century of Childhood*) postrzegana jest powszechnie jako manifestacja owego nowego sposobu myślenia, który skupiał się na potrzebach dzieci i dążył ku „pedagogice wychodzącej od dziecka”. Książka została napisana przez szwedzką pedagogkę i feministkę Ellen Key (1849–1926), opublikowana została pierwotnie w 1900 roku i przetłumaczona na wiele języków (pierwsze angielskie wydanie z 1909 roku), zyskując duże zainteresowanie.⁹ Choć Ellen Key w dużej mierze pozostała wierna mitowi romantycznego dzieciństwa, w którym dzieci idealizowane są jako niewinne stworzenia, „dobre” z natury, a dzieciństwo postrzegane jest jako idealny świat (por. Dekker 2000), w 1911 r. w swoim eseju *Miłość i małżeństwo* (*Love and Marriage*) zaczęła również domagać się praw dla dzieci, które wynikają z ich sytuacji życiowej. Postulowała zagwarantowanie praw dzieciom urodzonym poza związkami małżeńskimi oraz prawa dziecka do integralności fizycznej i traktowania z szacunkiem. Według Ellen Key, dzieci mają również prawo do tego, by być niegrzeczne, a raczej nie muszą być grzeczne cały czas, a także prawo do samodzielnego myślenia, własnej woli, opinii i uczuć.

O ile cele Ellen Key i innych reformistycznych pedagogów skupiały się na dążeniach do wpłynięcia na zachowanie wychowawców, wprowadzenia reformy instytucji pedagogicznych z uwzględnieniem dobrostanu dzieci oraz staraniach, by zapewnić im lepsze warunki do rozwoju i nauki, to Janusz Korczak poszedł o krok dalej. Jako dyrektor dwóch warszawskich sierocińców dla żydowskich dzieci propagował niezależność i dążył do aktywizacji swoich podopiecznych, walczył również o bardziej zindywidualizowane prawa i silniejszą pozycję dzieci w życiu społecznym. Już w 1919 r., w swojej pierwszej ważnej książce *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, wzywał o ‘Magna Charta Libertatis’ dla dziecka i trzy podstawowe prawa: „prawo dziecka do śmierci”, „prawo dziecka do dnia dzisiejszego” oraz „prawo dziecka do bycia sobą”. Z początku prawo do śmierci brzmiało osobliwie, jednak dzięki uwagom i wyjaśnieniom staje się jasne co Korczak miał na myśli: to domaganie się prawa do samostanowienia i własnych doświadczeń, które są często ograniczane przez nadopiekuńczość wielu rodziców. W pozostałych dwóch prawach Korczak wyraził swoje przekonanie, że dzieci nie stają się osobami, lecz już nimi są i mają prawo do *własnego* życia¹⁰.

Potwierdzając swoje stanowisko w kwestii praw najmłodszych, kilka lat później, w swoim eseju *Prawo dziecka do szacunku* (polskie oryginalne wydanie: 1928¹¹) Korczak skrytykował „genewskich prawodawców”¹² twierdząc, że „pomieszali oni

⁹ Już w 1892 r. amerykańska feministka Kate Douglas Wiggin (1971) walczyła o szacunek dla dziecka jako autonomicznej jednostki.

¹⁰ W biografii Korczaka *Król Dzieci* (*The King of Children*), Betty Jean Lifton (1989) dokonuje analizy wszystkich praw sformułowanych przez Korczaka w jego tekstach.

¹¹ W innych tekstach widnieje rok 1929 – wzięty ze strony tytułowej, bo faktycznie broszura wydana została najpewniej w grudniu 1928 (przyp. Marta Ciesielska).

¹² Korczak odnosi się do „Deklaracji Praw Dziecka” (Geneva Declaration of the Rights of the Child) zainicjowanej przez Eglantyne Jebb, prezydent brytyjskiej organizacji *Save the*

obowiązki i prawa; ton deklaracji jest perswazją, nie żądaniem: apel do dobrej woli, prośba o życzliwość (Korczak 1993: 448). Dziecku nie pozwala się ani nie ufa wystarczająco by umożliwić mu własne działanie: „Ono–nic. Wszystko–my” (*ibid.*: 431). Relacje pomiędzy dorosłymi a dziećmi są zdemoralizowane „przez nędzę dziecka i łaskę materialnej zależności” (*ibid.*: 432).

„Żebak rozporządza do woli jałmużną, dziecko nic nie ma własnego, musi zdać sprawę z każdego otrzymanego za darmo do użytku przedmiotu. Nie wolno podrzeć, złamać, zabrudzić, nie wolno podarować, nie wolno odrzucić niechętnie. Ma przyjąć i być zadowolone.– Wszystko w oznaczonym miejscu i czasie, rozważnie i zgodnie z przeznaczeniem. [...] O opinię nie trzeba się ubiegać, bo nie jest wyborcą: nie grozi, nie żąda, nie mówi. Słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem. [...] Smarkacz, dziecko tylko, przyszły człowiek, nie terazniejszy. Będzie dopiero naprawdę” (*ibid.*: 431–432, 435).

W zamian Korczak nieugięcie żądał pełnej partycypacji dzieci, których poczucie „demokracji” nie zna hierarchii (*ibid.*: 435). Powinno się im zaufać i pozwolić „zorganizować”, gdyż „rzeczoznawcą jest dziecko” (*ibid.*: 446).

Ruchy na rzecz wyzwolenia dzieci w latach 70. i 80. XX wieku

Myśli i postulaty Janusza Korczaka czy rosyjskiego stowarzyszenia „Wolna Edukacja Dzieci” nie były rozważane ani brane pod uwagę w debatach o prawach dziecka w kolejnych dziesięcioleciach. Powrócono do nich ponownie, z wyjątkiem Alexandra Sutherlanda Neilla (1953) w Wielkiej Brytanii, dopiero w latach 70. ubiegłego wieku – początkowo w USA w ramach rozwijającego się Ruchu Wyzwolenia Dzieci (ang. *Children’s Liberation Movement*)¹³.

Richard Farson, jeden z mentorów ruchu, autor wydanej w 1974 r. polemicznej książki *Prawa przysługujące z tytułu urodzenia* (ang. *Birthrights*), inspiracji szukał w ruchu praw obywatelskich, który oprócz walki z prześladowaniem ‘czarnych’ „alarmował o wielu formach opresji w naszym społeczeństwie” (Farson 1974: 2). Po uzyskaniu przez wiele mniejszości narodowych oraz kobiety równych praw w świetle ustawodawstwa amerykańskiego, dzieci przedstawiane są przez Farsona jako „ostatnia mniejszość”, która wciąż czeka na emancypację. Prawa, jakich żąda dla dzieci, mają gwarantować, że nie będą one więcej traktowane jako specjalna grupa, lecz staną się w pełni akceptowaną i integralną częścią demokratycznie zbudowanego społeczeństwa. „W wolnym i demokratycznym społeczeństwie nie istnieje uzasadniona podstawa do wykluczania dzieci z procesu decyzyjnego” (*ibid.*: 178). Powinny mieć te same prawa do wolności i demokracji co dorośli.

Children Fund, i przyjętej przez Ligę Narodów w Genewie w 1924 r.

¹³ Por. Adams 1971; Gottlieb 1973; Gross, Gross 1977; Cohen 1980; Hawes 1991; Veerman 1992.

Według przedstawicieli Ruchu Wyzwolenia Dzieci w Stanach Zjednoczonych tradycyjne praktyki ochrony dzieci umacniają „światopogląd paternalistyczny” (Farson) i szkodzą dzieciom bardziej, niż im pomagają. Lepsze byłoby wsparcie w postaci zagwarantowania im pełnych praw obywatelskich wytrwałą i konsekwentną pracą, a nie ciągłymi interwencjami w celu ich ochrony. Zamiast wskazywać na to czego dzieci (jeszcze) nie potrafią robić, należy z intuicją i empatią próbować odkryć „ich potencjał”. Ponadto należy stworzyć warunki, które pozwoliłyby dzieciom odnaleźć własną tożsamość i wyrazić siebie. Dorośli będą mogli poznać dzieci w całej ich złożoności tylko jeśli „na nowo zrozumieją ich prawa i będą szanować ich potencjał” (*ibid.*: 13).

Stąd członkowie Ruchu Wyzwolenia Dzieci wyrażają również sprzeciw wobec jakiegokolwiek formy „infantylizacji” dzieci, tj. każdej próby „umniejszenia” ich wartości, a także oceniania ich według kryteriów ustalonych przez arbitralnych dorosłych. Według wspomnianych kryteriów „idealne dziecko jest słodkie (zabawne dla dorosłych), grzeczne (nie przeszkadza dorosłym), i inteligentne (zdolne wcześniej rozpocząć studia na ulubionej uczelni rodziców)” (*ibid.*: 2). Taki punkt widzenia wymaga również zmiany w ocenie takich zachowań dzieci, które do tej pory uważane były za problematyczne. Możemy na przykład zacząć „inaczej postrzegać nieoprawne dziecko, uparte dziecko, dziecko, które uciekło” (*ibid.*: 194). Zamiast przypinać mu etykietę „trudnego”, należy zadać sobie pytanie, czy nie jest ono „dobrym, dobrze przystosowanym dzieckiem (które) być może jest na wcześniejszym etapie budowy własnej świadomości, własnego rozwoju ku dojrzałości” (*ibid.*).

W latach 70. XX wieku, przedstawicielom Ruchu Wyzwolenia Dzieci nie wystarczyło głoszenie nowego światopoglądu przedstawiającego dzieci w nowym świetle i proklamowanie ich praw. Stawiano również pytania o to, co należy zrobić, by dzieci mogły naprawdę korzystać ze swoich praw. Postulowano przede wszystkim, że dzieci będą mogły naprawdę realizować swoje prawa, tylko jeśli same będą o nie walczyć w sposób zorganizowany. W społeczeństwie, w którym dzieci podporządkowane są dorosłym, nie można oczekiwać, że ci ostatni będą szczególnie zainteresowani realizacją praw dziecka ponieważ ograniczyłyby to ich władzę. Zatem dzieci muszą zbudować „większą siłę i wizję jako grupa”, by „mogły działać we własnym imieniu” (*ibid.*: 8). Podobnie do innych, słabszych grup społecznych dzieci nie mogą wyzwolić się jako jednostki, lecz tylko „jako klasa” (*ibid.*: 16).

Po drugie, „prawo do władzy ekonomicznej” jest realizowane łącznie z pozostałymi prawami. Tylko takie prawo zapewni dzieciom konieczną władzę, by przeforsować inne prawa. We współczesnym społeczeństwie dzieci są słabe i zależne przede wszystkim dlatego, że utrzymywane są jako jednostki „nieproduktywne i istniejące poza ekonomicznym mainstreamem społeczeństwa” (*ibid.*: 155). Dzięki wynagrodzeniu za własną pracę, dzieci „zyskują nie tylko środki finansowe, lecz również godność, którą daje człowiekowi praca i osobiste osiągnięcia. Wraz z nią pojawi się szacunek dorosłych, a co ważniejsze, nowo zyskany szacunek dla siebie”. Możliwość pracy zapewniłaby dzieciom większe szanse

„na wprowadzenie konstruktywnych zmian w swoim środowisku i zrealizowanie zdefiniowanych przez siebie celów życiowych” (*ibid.*: 109).

W przypadku Johna Holta, wieloletniego nauczyciela i kolejnego przedstawiciela amerykańskiego Ruchu Wyzwolenia Dzieci, propagowanie praw dziecka przybrało silniejszy (anty)pedagogiczny charakter. Celem jego krytyki jest „instytucja dzieciństwa”, która stworzona została w społeczeństwach mieszczańskich. Infantyliizowała ona dzieci i zamykała je w sprywatyzowanej sferze gospodarstwa domowego, w której – na dobre czy złe – stawały się uzależnione od woli dorosłych. Odseparowując dzieci od świata dorosłych „utrudniono lub uniemożliwiono młodym ludziom nawiązywanie kontaktu z szerszym społeczeństwem, a co więcej odgrywanie w nim jakiegokolwiek aktywnej, odpowiedzialnej roli” (Holt 1974: 26). Jest to szczególnie wyraźne we współczesnej szkole. Także umiejętności dzieci są ograniczane i niedoceniane. Na podstawie własnych obserwacji codziennego życia Holt dowodzi, że dziecko niezaprzeczalnie „jest w stanie robić rzeczy, które my uważamy dla niego za niemożliwe do zrobienia aż do osiągnięcia starszego wieku” (*ibid.*: 100). Gdyby regularnie umożliwiano trzy- czy czteroletnim dzieciom samodzielną eksplorację ich otoczenia, mogłyby stworzyć umysłową mapę i samodzielnie nawigować w otaczającym ich świecie.

Analizując stanowisko przedstawicieli Ruchu Wyzwolenia Dzieci lat 70. i 80. ubiegłego wieku, niektórzy autorzy krytycznie odnoszą się do braku uwzględniania różnic pomiędzy dziećmi a dorosłymi oraz traktowania dzieci jak dorosłych (zob. Moosa-Mitha 2005). Krytyka ta nie bierze jednak pod uwagę faktu, że przedstawiciele Ruchu nie postrzegają dzieciństwa jako kategorii naturalnej, lecz – podobnie do współczesnej, podmiotowo zorientowanej socjologii dzieciństwa – jako swoisty, historycznie uwarunkowany, a zatem również zmienny konstrukt społeczny. Celem ruchu nie było zamazanie różnic pomiędzy dorosłymi a dziećmi, lecz zakwestionowanie różnicy władzy i przywilejów dorosłych korzystających na takiej koncepcji dzieciństwa i domaganie się, pomimo istniejących różnic, równości i równorzędności dzieci (por. Rose, de Bie 2007: 432–433).

Postulaty amerykańskiego Ruchu Wyzwolenia Dzieci zostały przyjęte na gruncie europejskim w latach 70. XX w. Na czoło wysuwali się działacze krytycznie nastawieni wobec tradycyjnej ochrony dzieci i odrzucający jakąkolwiek formę edukacji, traktując ją jako „atak na wolność dorastającego pokolenia” (Kupffer 1974: 25). Wielu z nich aktywnie podejmowało różnego rodzaju alternatywne i antypedagogiczne inicjatywy. Ich celem było zreformowanie „wszystkich obiektywnie dziecko-fobicznych praw” tak, by „dzieci i młodzi ludzie mieli możliwość nieograniczonego i bezpośredniego korzystania z podstawowych praw człowieka” (Stern 1995: 16)¹⁴.

W przeciwieństwie do amerykańskiego Ruchu Wyzwolenia Dzieci, europejskie inicjatywy nie przykładały dużej wagi do dyskusji na temat warunków

¹⁴ Odnosząc się do lat 80. XX w., Campbell (2011) omawia również Grupy Robocze na rzecz Dzieci stworzone w ramach krajowych oddziałów *Amnesty International*.

koniecznych dla osiągnięcia przez dzieci równości, nie rozważano również kwestii partycypacji dzieci w tych działaniach. Zamiast stawiać pytania – co robili amerykańscy aktywiści, i co zrobił już wcześniej Janusz Korczak – o to jakie uwarunkowania ekonomiczne pozwoliłyby dzieciom (od)zyskać samodzielność i odgrywać aktywną, partycypacyjną rolę w społeczeństwie, europejskie inicjatywy ograniczały się do apelowania o życzliwość dorosłych wobec najmłodszych i żądania „przemyslenia” kwestii dzieci.

Przegląd współczesnych ruchów na rzecz praw dziecka

Obecnie ruchy na rzecz praw dziecka powstają niemal na całym świecie. Choć wcześniejsze ruchy odegrały jedynie marginalną rolę w powstaniu Konwencji o Prawach Dziecka¹⁵, dzisiejsze nie istniałyby bez tych pionierskich inicjatyw. Większość z nich wyraźnie odnosi się do Konwencji, jednak swoich działań nie uważają jedynie za formę „realizacji” praw w niej zawartych, i kładą nacisk na propagowanie własnych idei dotyczących praw dziecka i roli dzieci w społeczeństwie, które czasami wychodzą poza uzgodnienia Konwencji lub są z nimi sprzeczne. Podkreślają one, podobnie do wcześniejszych ruchów praw dziecka, potrzebę walki o równość dzieci i przeciwstawiania się wszelkim formom dyskryminacji ze względu na jeszcze nieosiągniętą pełnoletniość. Apelują zwłaszcza o stworzenie warunków, które pozwoliłyby samym dzieciom skutecznie realizować istniejące już prawa, a w razie potrzeby stworzyć nowe, ważne dla nich zasady oraz walczyć o ich uznanie w wymiarze społecznym i prawnym. Nie kładą jednak nacisku na działania lobbystyczne – jak w przypadku wielu tzw. Narodowych Koalicji istniejących w wielu krajach, czy krajowych organizacji działających na rzecz implementacji Konwencji – zamiast tego walczą o respektowanie własnych praw i interesów, głównie poprzez samoorganizację. Choć bezsprzecznie odgrywają ważną rolę w obecnych debatach na temat praw dziecka, nie można ich porównać do organizacji pozarządowych, są raczej formą ruchów społecznych i organizacji, w których aktywnie działają same dzieci, lub którymi dzieci mogą nawet kierować.

Za przykład mogą posłużyć ruchy dzieci pracujących, które powstały w latach 70. ubiegłego wieku w Ameryce Łacińskiej a od początku lat 90. powstają także w Afryce i Azji. Ich światopogląd skryształizowany jest w idei *protagonismo infantil* (protagonizmu dzieci), a ich wpływ na dyskusje oraz praktykę praw dziecka jest wyraźny zwłaszcza w świecie większościowym¹⁶ (por. Liebel, Overwien,

¹⁵ Przejawiało się to głównie w działaniach tzw. pozarządowych organizacji (NGO), które połączyły wysiłki na arenie międzynarodowej w latach 80. ubiegłego wieku, szczególnie w celu stworzenia Konwencji o Prawach Dziecka.

¹⁶ Termin „świat większościowy” odnosi się do krajów Globalnego Południa i do faktu, że kraje te zamieszkuje większość ludności świata. Kraje Globalnej Północy są więc określane jako

Recknagel 2001). Podczas gdy ruch na rzecz praw dzieci w Ameryce Łacińskiej skupiał się na walce z prześladowaniem i uciskiem tzw. dzieci ulicy, obecne ruchy nie ograniczają się do krytyki ich ekonomicznego wyzysku, lecz zwracają uwagę na społeczną rolę pracujących dzieci i walczą o uznanie i szacunek dla ich twórczego wkładu w życie rodzin i społeczeństwa. Żądają zapewnienia im godnych warunków pracy oraz budowy relacji społecznych nie opartych na wyzysku.

W Ameryce Łacińskiej działania ruchu na rzecz praw dziecka odbiły się także niezwykle echem w debacie prawnej. Jak zauważa profesor prawa z Kolumbii, Ligia Galvis Ortiz (2006: 12):

„Pogląd, że dzieci należy traktować jako aktywnych posiadaczy praw zasługuje na dogłębne przemyślenie. Mogłoby to pociągnąć za sobą potrzebę zreformowania klasycznych instytucji prawnych i stworzenia nowych podejść, w których pluralizm kulturowy zakłada uznanie świata dziecka za wszechświat z własnymi, szczególnymi cechami. W owym wszechświecie obecne są elementy, języki i symbole, za pomocą których dzieci wyrażają i realizują swoje prawa”.

Największą barierę w uznaniu dzieci za aktywnych posiadaczy praw Galvis Ortiz dostrzega w dyskursie prawnym „ograniczonym werbalnymi językami, którymi posługują się dorośli, w którym język dzieci nie jest uważany za racjonalną i znaczącą formę przekazu” (*ibid.*: 33–34). Inteligencja dzieci wyrażana jest za pomocą takiej formy przekazu, jaka odpowiada poszczególnym etapom ich rozwoju. Problemem nie jest sposób wyrażania się dzieci lecz raczej nieumiejętność dorosłych zrozumienia przesłania, które można wyczytać z oczu, gestów, ruchów i dźwięków, które wydają¹⁷. Galvis Ortiz (2007: 61) żąda zburzenia hegemonii mentalności, która ocenia świat i sposób życia dzieci jedynie przez pryzmat poglądów i w języku dorosłych:

„Gdy uwolnimy się od dorosłocentryzmu, wkroczymy do kolorowego świata języków, świata rozmaitych aktorów i mediatorów. Odejdziemy wówczas od doktryny oraz przekazu filozoficznej, psychologicznej i prawnej literatury, która dzieci zamienia w przedmioty i dojdziemy do miejsca, w którym pozwolimy dzieciom uzyskać psychospołeczny status jednostek aktywnych. Tylko w ten sposób będziemy mogli zrozumieć ich potencjał i myśli, którymi rekonstruują świat, tworzą go, zmieniają lub z którym walczą”.

Tymczasem pogląd, że dzieci mogą odgrywać ważną rolę w tworzeniu, formułowaniu i realizacji swoich praw zyskał uznanie w innych częściach świata.

„świat mniejszościowy”. Stosowanie terminu „świat większościowy” pozwala również uniknąć takich określeń jak „kraje rozwijające się” czy „Kraje Trzeciego Świata”, które są zabarwione ideologicznie lub stały się przestarzałe.

¹⁷ Galvis Ortiz zwraca uwagę na znaczenie języka ciała małych dzieci, nawiązując do poglądów francuskiego filozofa Jean-Jacques Rousseau, który w swojej książce *Emil, czyli o wychowaniu (Emile, or on Education)* (1762/1979) głosił, że jest to „język uniwersalny”.

Bibliografía

- Adams, P. (1971). *Children's Rights. Towards the Liberation of the Child*. London: Elek.
- Alston, P., Tobin, J. (2005). *Laying the Foundations for Children's Rights. An Independent Study of some Key Legal and Institutional Aspects of the Impact of the Convention on the Rights of the Child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Avilés, B., del Carmen M., Ferrer, J.J.G. (red.) (2006). *Reconocimiento y protección de los Derechos de los Niños*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
- Calvo García, M., Jiménez, J.G. (red.) (2007). *Globalización y derechos de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Save the Children.
- Cantwell, N. (2011). Are Children's Rights still Human? W: J. Williams, A. Invernizzi (red.), *The Human Rights of Children: From Visions to Implementation*. Aldershot: Ashgate.
- Cohen, H. (1980). *Equal Rights for Children*. Totowa, NJ: Rowman and Littlefield.
- Cussánovich, A., Márquez, A.M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children Suecia.
- Cussánovich, A. (2008). *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: Ifejant. http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/ensayos_sobre_infancia.pdf, dostep: 12.04.2017.
- Dekker, J.J.H. (2000). The Century of the Child Revisited. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 133–150.
- Detrick, S. (red.) (1992). *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the 'Travaux Préparatoires'*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Dillon, S. (2010). *International Children's Rights*. Durham, NC: Carolina Academic Press.
- Farson, R. (1974). *Birthrights*. New York–London: Macmillan & Collier Macmillan.
- Freeman, M., Veerman, Ph. E. (red.) (1997). *The Moral Status of Children. Essays on the Rights of the Child*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Freeman, M. (1992). The limits of children's rights. W: M. Freeman, Ph.E. Veerman (red.), *The Ideology of Children's Rights* (s. 29–46). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Freeman, M. (2009). Children's Rights as Human Rights. Reading the UNCRC. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 377–393). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Galvis Ortiz, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes – titulares activos de derechos*. Bogotá: Aurora.
- Galvis Ortiz, L. (2007). Reflexiones en torno a la titularidad de derechos. W: E. Durán, M.C. Torrado (red.), *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas* (s. 57–64). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gottlieb, D. (1973). *Children's Liberation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gross, B., Gross, R. (red.) (1977). *The Children's Rights Movement. Overcoming the Oppression of Young People*. Garden City, N.Y.: Anchor Books.
- Hawes, J. (1991). *The Children's Rights Movement. A History of Advocacy and Protection*. Boston, Mass.: Twayne.
- Holt, J. (1974). *Escape from Childhood*. New York: Dutton.
- Key, E. (1909). *The Century of the Child*. New York–London: G.P. Putnam's Sons.
- Key, E. (1911). *Love and Marriage. With a critical and biographical introduction by Have-lock Ellis*. New York–London: G.P. Putnam's Sons.

- Korczak, J. (1993). Prawo dziecka do szacunku. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. VII. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Kropotkin, P. (1885). *Paroles d'un revolté*. Paris.
- Kropotkin, P. (1896). *L'anarchie – sa philosophie, sa idéal*. Paris.
- Kupffer, H. (1974). *Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Liebel, M. (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim–München: Juventa.
- Liebel, M., Overwien, B., Recknagel, A. (red.) (2001). *Working Children's Protagonism. Social Movements and Empowerment in Latin America, Africa and India*. Frankfurt a.M.–London: IKO.
- Lifton, B.J. (1989). *The King of Children. The Life and Death of Janusz Korczak*. London: Pan Books.
- Lorenz, R. (red.) (1969). *Proletarische Kulturrevolution in Sowjetrußland (1917–1921)*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Mally, L. (1990). *Culture of the Future: The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*. Berkeley, Los Angeles & Oxford: University of California Press.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369–388.
- Neill, A.S. (1953). *The Free Child*. London: Herbert Jenkins.
- Pridik, H. (1921). *Das Bildungswesen in Sowjetrußland. Vorträge, Leitsätze und Resolutionen der Ersten Moskauer Allstädtischen Konferenz der kulturell-aufklärenden Organisationen „Mosko-Proletkult“ vom 23.–28. Februar 1918*. Annaberg im Erzgebirge: Neupädagogischer Verlag.
- Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M., Vandeveldel, S. (2009). A Review of Children's Rights Literature since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16(4), 518–34.
- Rose, R., de Bie, M.-B. (2007). Do Children Have Rights or Do Their Rights Have to be Realised? The United Nations Convention on the Right of the Child as a Frame of Reference for Pedagogical Action. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 431–443.
- Stern, B. (red.) (1995). *Kinderrechte zwischen Resignation und Vision*. Ulm: Klemm und Oelschläger.
- Szacki, S. (1908). *Djeti – rabotniki butschtschego* (Kinder – die Arbeiter der Zukunft). Moskwa. Tolstoi, L. (1902). *Über Erziehung und Bildung*. Berlin: Hugo Steinitz Verlag.
- Van Bueren, G. (1995). *The International Law on the Rights of the Child*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Veerman, Ph.E. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht, Boston–London: Martinus Nijhoff.
- Verhellen, E. (1994). *Convention on the Rights of the Child. Background, Motivation, Strategies, Main Themes*. Leuven–Appeldoorn: Garant.
- Wiggin, K.D. (1971). *Children's Rights. A Book of Nursery Logic* (1 wyd. 1892). Ann Arbor, Mich.: Gryphon Books.

Manfred Liebel

Janusz Korczak i prawa dziecka jako zdolność sprawcza¹

Wprowadzenie

W dotychczasowej recepcji historycznego wkładu Janusza Korczaka w rozwój praw dziecka (por. np.: Lifton 1994; Eichsteller 2009) niemal całkowicie zabrakło rozważań na temat szczególnego sposobu pojmowania przez „Starego Doktora” ich legislacyjnego i politycznego wymiaru. Podejście Korczaka do praw dziecka wynikało z jego doświadczeń z dziećmi. Nie były to „jakieś” standardowe grupy dzieci, lecz dzieci, które dorastały w niezwykle trudnych warunkach życiowych. Dzieci, które doświadczały dyskryminacji i przemocy ze względu na żydowskie i robotnicze korzenie. Korczak był przekonany o konieczności stworzenia praw dzieci z ich własnej perspektywy. Wynikiem tego przekonania było stanowisko prawne zorientowane na świat życia, wychodzące poza legalistyczne podejście do praw dziecka sztywno osadzonych w ustawodawstwie państwa. Korczak przyczynił się zatem do stworzenia emancypacyjnej tradycji praw dziecka traktowanych jako prawa człowieka i pojmowanych jako prawa podmiotowe² lub zdolność sprawczą³. Taka optyka jest

¹ Wersja pierwotna tekstu: M. Liebel, Janusz Korczaks Verständnis der Kinderrechte als Handlungsrechte. W: M. Liebel (red.), *Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium*. Berlin–Münster: LIT Verlag Dr. W. Hopf, 2013, s. 63–82.

W badaniach bibliograficznych i wyszukiwaniu cytatów pomagały mi Marta Ciesielska i Urszula Markowska-Manista. Chciałbym również podziękować Rebecce Budde za jej wsparcie w przygotowaniu angielskiej wersji niniejszego tekstu, który pierwotnie powstał w języku niemieckim.

² W swoim komentarzu dotyczącym rozróżnienia między prawami „obiektywnymi” a „podmiotowymi” niemiecki ekspert prawa konstytucyjnego Jörn Ipsen (2011, s. 16) wyjaśnia: „Przepaść między deklaracją praw a rzeczywistością można zmniejszyć tylko dzięki temu, że prawom podstawowym przyznaje się wartość praw podmiotowych, do których jednostka jest uprawniona, i do których może się odwoływać w sądzie”. Jednak idea ta nie ma swojego odzwierciedlenia w komentarzu legislacyjnym dotyczącym dzieci.

³ Więcej na temat idei zdolności sprawczej, a więc praw do działania (ang. *agency rights*), których realizacji domagają się i które realizowane są przez same podmioty, w przeciwieństwie

wyrazem dążenia do uwarunkowań społecznych, w których stan równości zostaje osiągnięty z uwzględnieniem jej ograniczeń, a zwłaszcza w których żadna jednostka nie jest podporządkowana innej ze względu na (młodszy) wiek.

W pierwszej części tekstu wyjaśnię, dlaczego – w przekonaniu Korczaka – posiadanie własnych praw przez dzieci jest koniecznością oraz w jaki sposób te prawa interpretował. W drugiej części bardziej szczegółowo omówię, jak Korczak pojmował kwestię zdolności sprawczej. W części trzeciej przybliżę powody, dla których Korczak uważał prawa dziecka za niezbędny komponent procesu prze-modelowania relacji międzypokoleniowych oraz jak rozumiał ich wpływ na ten proces. Kolejna, czwarta część tekstu poświęcona jest omówieniu politycznych wymiarów zrozumienia praw dziecka przez Korczaka w sensie legislacyjnym. Zwrócę również uwagę na potencjał, jaki Korczak dostrzegał w dzieciach, i który widział jako siłę mogącą przyczynić się do zmian społecznych. W części piątej omówię ideę samoorganizacji czy też samorządu dzieci, który, używając słów Korczaka, miał być formą „społeczeństwa dziecięcego”. Przeanalizuję również społeczne i polityczne znaczenie, jakie Korczak mu przypisywał. W centrum moich rozważań leży kwestia zapatrywań Korczaka na problemy nierówności i niesprawiedliwości społecznej oraz powodów, dla których postrzegał prawa dziecka i sprawczość dzieci jako atrybuty sprawiedliwego społeczeństwa.

Dlaczego dzieci potrzebują własnych praw?

W przekonaniu Korczaka o konieczności stworzenia praw dziecka krystalizuje się kilka jego poglądów. Korczak miał nadzieję, że dzięki własnym prawom dzieci będą mogły uniknąć arbitralności dorosłych i staną się od niej niezależne. Owe arbitralne podejście wyraża się według niego nie tylko w przemocy stosowanej wobec dzieci, w „despotyzmie” dorosłych, lecz także w pozytywnych przejawach życzliwości, które na pierwszy rzut oka są wyrazem „miłości” do dziecka⁴. Wierzył, że życzliwość wobec dzieci można zastąpić relacją (wzajemnego) uznania i szacunku. Choć w centrum jego zainteresowań była nierówność w relacjach edukacyjnych, prawa dziecka miały zasadniczo położyć nowe, solidne fundamenty pod relacje między dorosłymi a dziećmi w społeczeństwie, co zapewniłoby dzieciom *ochronę* przed władzą najsilniejszych oraz *wolność* wyrażającą się w prawie do samostanowienia.

Prawa dziecka pojmowane były przez Korczaka nie w sposób formalny, czyli jako zasady legislacji przyjęte przez państwo, lecz jako prawa zorientowane na

do „praw do pomocy społecznej” (ang. *welfare rights*) udzielanych podmiotom i realizowanych na ich rzecz, zob.: Liebel, Saadi 2012.

⁴ „Nierozumną miłością można katować dzieci [...]” (Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie, *Dzieła* 1993, t. VII: 92).

świat życia, a więc zasady relacji społecznych opartych na wzajemnym porozumieniu. Nie można ich narzucić czy nakazać ich przestrzegania, mają być respektowane w sposób dobrowolny w codziennym życiu danej społeczności. Traktowane są jednak również jako wiążące, dobrowolne zobowiązanie inhereentne w szeregu zasad życia społecznego, jak np. tych będących podstawą działania „sądu koleżeńskiego” funkcjonującego w sierocińcach prowadzonych przez Korczaka. „Jeśli nieproporcjonalnie wiele miejsca poświęcam sądowi”, jak pisze Korczak w książce *Jak kochać dziecko* (Jak kochać dziecko. Dom Sierot, *Dzieła* 1993, t. VII: 297–298; 312–313), opublikowanej pierwotnie w 1919 r.⁵ „to w przeświadczeniu, że sąd może się stać zawiązkiem równouprawnienia dziecka, prowadzi do konstytucji, zmusza do ogłoszenia– deklaracji praw dziecka. Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania. Do tej pory wszystko zależne było od dobrej woli i dobrego czy złego humoru wychowawcy. Dziecko nie miało prawa do protestu. Despotyzmowi trzeba kres położyć”.

Korczak nie przywiązywał dużej wagi do kwestii państwowych czy międzyrządowych gwarancji praw dziecka. Przypisywał im pewne znaczenie i widział w regulacjach prawnych rodzaj ochrony, sceptycznie jednak podchodził do ich roli w realizacji praw dziecka. Pogląd ten wyraził w swoim komentarzu do Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka przyjętej przez Ligę Narodów w 1924 r. Oskarża „prawodawców genewskich” o „pomieszanie obowiązków i praw”, obwinia za to, że „...ton deklaracji jest perswazją, nie żądaniem: apel do dobrej woli, prośba o życzliwość” (*ibid.*: 448). Bliższe mu są zasady przyjęte w środowisku życia dzieci i z ich aktywnym udziałem. Zamiast praw formalnych, podkreśla znaczenie „praw niepisanych” (zob. *Dzieci ulicy* z 1901 r.; *Dzieła* 1992, t. I: 220), w których zawiera się idea sprawiedliwości w rozumieniu pokrzywdzonych dzieci (lub dorosłych)⁶. Niepokoi go fakt, że prawo formalne, jeśli stosowane jest w sposób schematyczny, może okazać się „niesprawiedliwe” w świetle okoliczności i poczucia sprawiedliwości osób ukaranych⁷.

⁵ Z datą „1919” na stronie tytułowej, faktycznie już w 1918, ukazała się tylko 1. część teralogii, czyli *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Cytowany wcześniej i dalej fragment z *Jak kochać dziecko. Dom Sierot* miał I wydanie w 1920 (przyp. Marta Ciesielska).

⁶ O ile „prawo pisane” w przekonaniu Korczaka zmusza jednostkę do potępienia innej jednostki jedynie na podstawie popełnionego czynu, „prawa niepisane” wskazują, że społeczeństwo pełne jest winnych jednostek, które jako pierwsze dążą do obnażenia winy „przestępcy”. „Prawa niepisane” odnoszą się zatem do winy niesprawiedliwego społeczeństwa.

⁷ To stanowisko wyrażone zostało w eseju nt. filozofii prawa autorstwa Gustava Radbrucha (1946/2002), które autor sformułował bezpośrednio po swoich doświadczeniach z niesprawiedliwością nazistów. Dokonuje on podziału prawa na etapy i warstwy, począwszy od prawa zewnętrznego, przez prawo do życia, podstawowe prawa człowieka jako zasady oparte na etyce, do sprawiedliwości jako najważniejszego punktu odniesienia i „kluczowej wartości” prawa. „Prawo dziecka do szacunku” sformułowane przez Korczaka może być zrozumiane jako wartość kluczowa.

Prawa dziecka jako zdolność sprawcza

Poczucie sprawiedliwości Korczaka wiązało się ze zrozumieniem praw dziecka z ich punktu widzenia oraz uznaniem dzieci za aktorów, którym prawa nie tylko są przyznawane, lecz które same mogą żądać realizacji tych praw. W tetralogii *Jak kochać dziecko* Korczak podkreśla: „Dziecko ma prawo chcieć, upominać się, żądać – ma prawo wzrastać i dojrzewać, a dojrzawszy, rodzic owoce” (*Jak kochać dziecko*. Internat, *Dzieła* 1993, t. VII: 147). Pisze również: „Ono ma prawo żądać szacunku dla swego smutku, choćby nim była strata kamyka, życzenia, choćby nim był spacer bez palta, gdy mróz na dworze, pytania pozornie niedorzecznego” (*ibid.*: 170).

Odnosząc się do swoich doświadczeń z „kolonii letnich”, Korczak pisze: „Zrozumiałem, że dzieci są siłą, którą można zachęcić do współdziałania, zrzucić lekceważeniem, z którą trzeba się liczyć. [...] Nazajutrz podczas pogadanki w lesie po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Może wówczas po raz pierwszy przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć, że i one stawiają i mają prawo stawiać swe żądania, warunki, czynić zastrzeżenia” (*ibid.*: 232 i 235).

Korczak (*ibid.*: 139) dostrzega dziecko, które jest „męczone” w nadrzędnych instytucjach edukacyjnych oraz w rodzinie (którą określa mianem „celkowego więzienia”): „energiczniejsze próbują oszukać dozór, wyłamać się spod czujnej kontroli – uparcie i beznadziejnie walczą o swe prawa”. Niezwykła jest jego wizja świata, w którym dzieci walczą o swoje prawa, nawet gdy w rzeczywistości brakowało powodów ku temu, by żywić nadzieję, że jego marzenie się ziści. Co oczywiste, Korczak nie ma tu na myśli praw skodyfikowanych, które w tamtym okresie nie zostały jeszcze dla dzieci sformułowane, lecz tak żywe w dzieciach poczucie sprawiedliwości.

Korczak głęboko wierzy w sprawczość dzieci. Nie utożsamia jej ze sprawczością dorosłych, nie traktuje dzieci jako „małych dorosłych”, lecz podkreśla ich szczególny sposób przystosowywania się do świata i radzenia sobie z rzeczywistością, w jakiej przyszło im żyć. Dostrzega nawet w dziecku cechy nadrzędne wobec cech dorosłych: „W dziedzinie uczuć przewyższa nas siłą przez nieurobienie hamulców. W dziedzinie intelektu co najmniej nam dorównywa, tylko mu brak doświadczenia. Dlatego tak często dojrzały bywa dzieckiem, a ono dojrzałym człowiekiem” (*ibid.*: 71).

Nawet w najmłodszym dziecku Korczak dostrzega „osobę świata ciekawą i próbującą świat zrozumieć” (Beiner 2008: 22). Argumentuje to stwierdzeniem, że nawet niemowlę „studiuje” na swój własny sposób. „Ono już ma pewniki, przypuszczenia i zagadnienia w toku badań” (*Jak kochać dziecko*. Dziecko w rodzinie, *Dzieła* 1993, t. VII: 35).

W oczach Korczaka, dziecko „to uczony w laboratorium, wymyślony w zagadnienie najwyższej wagi, a które wyslizguje się jego rozumieniu” (*ibid.*: 38). Nawet

niemowlę „dąży mozolnie do opanowania zewnętrznego świata: pragnie zwalczyć otaczające je zło, wrogie moce, zmusić do służenia swej pomysłowości dobre, opiekuńcze duchy” (*ibid.*: 36). Dziecko dąży do opanowania tajemnic otaczającego je świata, który kryje w sobie dobro i zło (*ibid.*: 37). Zanim nauczy się mówić, „mową mimiczną mówi, mową obrazów i uczuciowych wspomnień myśli. [...] rozumie mowę, nie słów, ale mimiki i modulacji głosu. [...] przeprowadzi bardzo złożoną rozmowę, nie umiejąc mówić” (*ibid.*: 40–41).

Korczak potrafi sobie wyobrazić, w sposób niezwykle ekspresyjny i szczegółowy, co dzieje się w umyśle małego dziecka próbującego oswoić się z nowym dla niego światem. Traktuje wysiłki dziecka jako „pracę” (*ibid.*): „Broniek chce drzwi otworzyć. Sunie krzesło. Przystaje i odpoczywa, ale nie prosi o pomoc. Krzesło ciężkie, zmęczył się. Teraz ciągnie na przemian za jedną, to za drugą nogę. Robota wolniej idzie, ale lżej. Już krzesło blisko drzwi, zdaje mu się, że dosięgnie, wdrapuje się, stoi Trzymam go lekko za suknię. Zachwiał się, przestraszył, schodzi. Przysuwa do samych drzwi, ale z boku od klamki. Druga nieudana próba. Ani śladu zniecierpliwienia. Pracuje znów, jeno odpoczynki dłuższe. Po raz trzeci wspina się; noga w górę, chwyt ręką i oparcie zgiętym kolanem, zwisa, chwytą równowagę, nowy wysiłek, ręka zahacza o brzег – leży na brzuchu; pauza, rzut ciałem naprzód, klęka, wyplątuje nogi z sukni, stoi. Jak biedne są te liliputy w kraju olbrzymów. Głowa wiecznie w górę, aby coś zobaczyć. Okno gdzieś wysoko jak w więzieniu. Aby usiąść na krześle, trzeba być akrobatą. Wysiłek wszystkich mięśni i całej inteligencji, by sięgnąć wreszcie do klamki”.

Problematyczny jest dla Korczaka fakt, że zabawy dziecka nie traktuje się na równi z „pracą”, bądź nie dostrzega się jej wagi w życiu najmłodszych. W *Jak kochać dziecko* (*ibid.*: 83) Korczak pisze: „Zabawa jest nie tyle żywiołem dziecka, ile jedyną dziedziną, gdzie mu zezwalamy na inicjatywę w węższym lub szerszym zakresie. W zabawie dziecko czuje się do pewnego stopnia niezależnym. Wszystko inne jest przelotną łaską, chwilową koncesją, do zabawy dziecko ma prawo. Bawiąc się w konie, wojsko, zbójów, straż ogniową, ono wyładowuje energię w pozornie celowych ruchach, chwilowo ulega złudzeniu lub świadomie ucieka od szarzyzny istotnego życia. Dzieci dlatego tak cenią udział rówieśników o żywej wyobraźni, wielostronnej inicjatywie, zapasie poczerpniętych z ksiązek motywów, tak pokornie ulegają ich częstokroć despotycznej władzy, że dzięki nim mgliste urojenie przybiera się snadniej w pozory rzeczywistości. Dzieci krępują się obecnością dorosłych i obcych, wstydzą się swych zabaw, zdając sobie sprawę z ich nicości. Ile w zabawach dzieci jest gorzkiej świadomości o brakach rzeczywistego życia, ile bolesnej doń tęsknoty.” A następnie, próbując przyjąć punkt widzenia dziecka, dodaje: „Liczne zabawy dzieci są pracą” (*ibid.*: 84).

Relacje międzypokoleniowe

Korczak nie rozważa dziecka, jak większość pedagogów-reformatorów, jedynie w kontekście instytucji pedagogicznych i w relacji z wychowawcami, lecz bierze również pod uwagę jego pozycję w społeczeństwie i społecznie odtwarzanych relacjach międzypokoleniowych⁸. Relacje te uważa za bardzo niezdrowe. Nawet gdy nie charakteryzuje je przemoc fizyczna, w oczach Korczaka „dzieci narażone są na opresję strukturalną, a zatem przemoc strukturalną” (Hermeier 2006: 117–118). Uważa brak zaangażowania dzieci w życiu dorosłych, odsunięcie ich od świata dorosłych za problematyczne. W swoich „pogadankach” ubolewa nad dysonansem i brakiem równowagi pomiędzy dorosłymi a dziećmi: „Albo życie dorosłych – na marginesie życia dziecięcego. Albo życie dzieci – na marginesie życia dorosłych. – Kiedy nadejdzie owa szczerza chwila, gdy życie dorosłych i dzieci stanowić będzie równoważny tekst?” (Pedagogika żartobliwa, *Dzieła* 1994, t. X: 231).

Błędem jest według Korczaka to, że „my, dorośli” odizolowujemy dzieci od naszego życia, nie potrafimy dostrzec jak bardzo są do nas podobne i pozbawiamy je możliwości poznania i angażowania się w nasze życie. W swoim eseju *Dziecko w rodzinie* (pierwszej części tetralogii *Jak kochać dziecko*, *Dzieła* 1993, t. VII: 70), Korczak pisze: „Jeśli podzielić ludzkość na dorosłych i dzieci, a życie, na dziecięctwo i dojrzałość, to tego dziecka na świecie i w życiu jest bardzo, bardzo dużo. Tylko że zapatrzeni we własną walkę, własną troskę, nie dostrzegamy go, jak dawniej nie dostrzegaliśmy kobiety, chłopca, ujarzmionych warstw i narodów. Urządziliśmy się tak, by nam dzieci najmniej przeszkadzały, najmniej domyślały się, czym istotnie jesteśmy i co istotnie robimy.”

W komentarzu do pytania postawionego już w pierwszym wydaniu tej książki: „Nasz stosunek do dzieci czy nie jest wyrazem egocentryzmu dorosłych?” (*Dziecko w rodzinie*⁹, *Dzieła* 1993, t. VII: 79) – Korczak po latach dodaje, że wiele czasu zajęło mu zrozumienie, iż „dziecko tak bardzo pamięta, tak cierpliwie czeka. Wiele błędów pochodzi stąd, że spotykamy się z dzieckiem przymusu, niewoli, pańszczyzny, skażonym, rozżalonym, zbuntowanym; domyślać się trzeba mozolnie, jakie jest istotnie, jakim być może” (*ibid.*: 79). Pisał też: „Przystroiliśmy dzieci w uniform dziecięctwa i wierzymy, że nas kochają, szanują, ufają, że są niewinne, łatwowierne, wdzięczne. Gramy bez zarzutu rolę bezinteresownych opiekunów, rozrzewniamy się myślą o ponoszonych ofiarach i, rzecz można, dobrze nam jest

⁸ Nie możemy poświęcić tu więcej uwagi rozważaniom Korczaka na temat praw przyszłych pokoleń lub nienarodzonych dzieci, na które przynajmniej częściowo wpływ miały popularne wówczas założenia eugeniki i do których odnosił się w swoich pismach. Zasługują one jednak na dogłębne zbadanie. Należy tu wspomnieć o Ellen Key (1909), również prekursorce praw dziecka, która w świetle idei eugeniki wzywała np. do uznania „prawa dziecka do wyboru rodziców”.

⁹ *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* – jak wskazuje Marta Ciesielska – ukazało się już w 1918, z datą 1919, zaś cała tetralogia później i miała dwa wydania: 1920 i 1929 (co oznacza, że samo *Dziecko...* miało trzy wydania). W drugim wydaniu z 1929 Korczak dodał komentarze.

z nimi do czasu. One zrazu wierzą, potem wątpią, usiłują usunąć zakradające się podstępnie podejrzenia, niekiedy próbują z nimi walczyć, a widząc bezowocność walki, zaczynają nas zwodzić, podkupywać, wyzyskiwać” (*ibid.*: 92–93).

Przyczyn dominacji dorosłych nad dziećmi doszukuje się Korczak przede wszystkim w braku posiadania przez dzieci własnych praw oraz (zazwyczaj) majątku. Różnica między dzieckiem a dorosłym, jak pisze Korczak, polega na tym, „że nie zarobkuje, że będąc na utrzymaniu, zmuszone ulegać” (Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie, *Dzieła* 1993, t. VII, s. 71). Dziesięć lat później, w eseju *Prawo dziecka do szacunku* opublikowanym w 1929 r., dodaje: „Przez nędzę dziecka i łaskę materialnej zależności – znieprawiony jest stosunek dorosłych do dzieci” (*Dzieła* 1993, t. VII: 432). W owej zależności materialnej widzi Korczak „kluczową przyczynę dominacji dorosłych” (Hermeier 2006: 120).

Relacje między dorosłymi a dziećmi przesiąknięte są w oczach Korczaka hipokryzją. Z jednej strony dorośli przerzucają na dzieci własne pragnienia i nadzieje, z drugiej zaś strony spychają je na pozycję społecznej podrzędności. Dysonans istniejący w takiej postawie jest tym bardziej poważny, że dorośli sami potrafią tylko w sposób ułomny, bądź wcale nie są w stanie realizować postulatów moralnych, które stawiają przed dziećmi. Winy za ten fakt Korczak nie doszukuje się w niedoskonałości dorosłych jako jednostek, lecz w niesprawiedliwości struktur systemu społecznego. Dostrzega we współczesnym mu społeczeństwie egoistyczną indywidualizację, na którą wskazuje jako podstawowe źródło hipokryzji oraz ucisku dzieci. Odróżnia ją stanowczo od „indywidualności” i jednostkowej unikalności, które cechują jego dialogowo rozumianą pedagogikę. Korczak uważa, że wyróżnikiem współczesnego społeczeństwa jest egoizm. Pisząc: „Sto dzieci – stu ludzi, którzy nie kiedyś tam, nie jeszcze, nie jutro, ale już... teraz... dziś są ludźmi” (Jak kochać dziecko. Internat, *Dzieła* 1993, t. VII: 150), wyraża przekonanie, że każde dziecko jest wyjątkową osobą, z właściwymi sobie cechami, jednostką, której należy się szacunek. Z drugiej strony, dominujący w społeczeństwie egoistyczny indywidualizm budzi konflikty między jednostkami oraz prowadzi do supremacji wielkich i silnych nad małymi i słabymi. „Wszystkie zjawiska zdiagnozowane przez Korczaka – podwójną moralność, hipokryzję, arbitralność, autorytatywność, można wytłumaczyć dominacją egoistycznych interesów” (Hermeier 2006: 146).

Dziecko jako „polityczny czynnik naprawczy”

W oczach Korczaka dzieci są promieniem nadziei pozwalającym wierzyć w lepsze społeczeństwo. Jego nadzieje oparte są nie na projekcjach, lecz na uważnych obserwacjach świata i odczuć dzieci¹⁰. Wychodząc poza uwikłania świata dorosłych,

¹⁰ Z tego powodu idee Korczaka nie mają nic wspólnego z romantycznym mitem dzieciństwa, który dominował w podejściu Key (1909) oraz innych pedagogów-reformatorów.

dzieci potrafią dokonać własnych osądów, wskazać pretensje i zale, konfrontacji z którymi posiadające władzę pokolenie dorosłych, stara się unikać. W tym sensie, dziecko jest według Korczaka osobą o głęboko demokratycznych przekonaniach, z własnym poczuciem sprawiedliwości: „Jasny demokratyzm dziecka nie zna hierarchii. Do czasu boli je pot wyrobnika i głodny rówieśnik, niedola dręczzonego konia, zarzynanej kury. Bliski mu pies i ptak, równy motyl i kwiat, w kamyku i muszelce odnajduje brata” (Prawo dziecka do szacunku, *Dzieła* 1993, t. VII: 43). W przeświadczeniu Korczaka sprawiedliwość jest warunkiem koniecznym sukcesu procesów demokratycznych. Równorzędna relacja między pokoleniami oraz uznanie dzieci za kompetentnych aktorów zawierają się w jego pojmowaniu sprawiedliwości (więcej na temat idei sprawiedliwości w odniesieniu do dzieci zob. Liebel 2013a).

Podczas wykładu w 1921 r. („Wiosna i dziecko”) Korczak nazwał dziecko prekursorem lepszego świata, jednak nie we współczesnym, powszechnym i instrumentalnym znaczeniu tego stwierdzenia, tj. jako „przyszłość społeczeństwa”, lecz jako uosobienie lepszej części społeczeństwa:

[Dziecko] „Przeczuwa wiosnę, przeczuwa chwilę, gdy człowiek porozumie się nie tylko z człowiekiem, nie tylko biały z czarnym, bogaty z biedakiem, mężczyzna z kobietą i dorosły z dzieckiem – ale porozumie się: ze słońcem i gwiazdami, wodą i powietrzem, z białą brzozą i leśną konwalią, z psem i skowronkiem. Przeczuwa, że nie w znoju i walce, a w zabawie i ochoczym wysiłku zdobędziemy to, ku czemu w tęsknocie poprzez krzyże i stopy dążyła w krwi i pocie tragiczna, samotna, przez Boga opuszczona ludzkość” (Wiosna i dziecko, *Dzieła* 2017, t. XIII: 17–18).

Jednak, jak tłumaczy Korczak, władza dorosłych nad dziećmi jest często tak silna, że dziecko nie ma możliwości wyrażenia swojego zmysłu demokracji i sprawiedliwości, a nawet jeśli to robi, jego wysiłki pozostają niezauważone przez dorosłych w ich ignorancji wobec dzieci. Dorosli, zakorzenieni w „swoim systemie”, osłaniają się przed krytyką i nie dostrzegają, jak ważne i uzasadnione są sygnały wysyłane przez dzieci. Korczak w sposób dramatyczny opisuje, jak i dlaczego odmawia się dzieciom politycznej partycypacji: „Dziecko nie jest żołnierzem, nie broni ojczyzny, choć wraz z nią cierpi. O opinię nie trzeba się ubiegać, bo nie jest wyborcą: nie grozi, nie żąda, nie mówi. Słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem” (Prawo dziecka do szacunku, *Dzieła* 1993, t. VII: 435). Nawet w kwestiach ich dotyczących nie mają swojego głosu. „Politycy i prawodawcy ostrożnie próbują, a raz w raz się myślą. I o dziecku radzą i postanawiają; ale któż pytać się będzie naiwnie o sąd i zgodę; cóż ono mieć może do powiedzenia?” (*ibid.*: 430).

Korczak jest przekonany, że szczerść dzieci (często degradowana do poziomu „naiwności”) oraz dziecięce poczucie sprawiedliwości niepoddane jeszcze wpływom i konwenansom społecznym, mogłyby stać się ważnymi impulsami w procesach decyzyjnych dorosłych. „Instynkt społeczny właściwy jest dzieciom. Mogą pewne zapoczątkowanie przyjąć nieufnie, bo nie dowierzają dorosłym, bo

nie zrozumiały, ale rychło akceptują, gdy same biorą w nim udział” (Jak kochać dziecko. Kolonie letnie, *Dzieła* 1993, t. VII: 259).

Korczak nie domaga się absolutnej wolności dziecka w kwestiach społecznych i politycznych. Nie zaprzecza, że dzieciom nierzadko brak niezbędnego doświadczenia i wiedzy, zauważa wręcz, że zależne są od pomocy dorosłych. Oczekuje jednak poważnego traktowania spostrzeżeń i opinii dzieci w sferze politycznej i uwzględnienia ich w procesach decyzyjnych. Brak umożliwienia partycypacji powoduje bowiem taki kierunek rozwoju dziecka, który współistnienie zamienia w udrękę oraz oddala jeszcze bardziej demokratyczny i sprawiedliwy porządek świata. „Poczucie niemocy wychowuje cześć dla siły; każdy, już nie tylko dorosły, ale starszy i silniejszy, może brutalnie wyrazić niezadowolenie, siłą poprzeć żądanie i wymóc posłuch: może skrzywdzić bezkarnie. Uczymy własnym przykładem lekceważenia tego, co słabsze. Zła szkoła, ponura przepowiednia” (Prawo dziecka do szacunku, *Dzieła* 1993, t. VII: 430).

Chcąc oddalić tak ponurą diagnozę, Korczak pokłada nadzieję w dzieciach znajdujących się w trudnej sytuacji społecznej, marginalizowanych i uciśnionych, których szczególne doświadczenia mogą wzmocnić ich odporność. Wierząc w „społeczny instynkt” dzieci i ich inherentne poczucie sprawiedliwości, Korczak chce „zbudować społeczeństwo dziecięce na zasadach sprawiedliwości, braterstwa, równych praw i obowiązków (cyt. za: Sprawozdanie Towarzystwa „Nasz Dom” za okres 24 XI 1921–30 X 1923, *Dzieła*... W Sprawozdaniu cytowane fragmenty programowego tekstu Korczaka o/z Naszego Domu, w samodzielnej formie niezachowanego).

Spółeczeństwo dziecięce

Jak wskazałem we wcześniejszej części tekstu, w swojej praktyce pedagogicznej Korczak przywiązuje dużą wagę do działań dzieci, ich zaangażowania we własne prawa. Robi to nie po to, by wdrożyć u dzieci demokratyczne nawyki i przygotować do życia obywatelskiego, co często ma miejsce we współczesnych praktykach wychowawczych, lecz by dać im zabezpieczenie, gwarancję poszanowania oraz możliwość oddziaływania na własne środowisko a zatem zdolność przeobrażania relacji pokoleniowych w nowe, oparte na równości i równorzędnej wartości. Umożliwienie partycypacji dzieci nie jest sztuczką pedagogiczną mającą na celu „usunięcie ich z drogi dorosłych” czy uniknięcie konfliktu. Ma ono być zgodne z i wzmocnić ich demokratyczne poczucie sprawiedliwości, którego Korczak doszukuje się w ich „instynkcie społecznym”. Dostrzega możliwość urzeczywistnienia tych założeń w „społeczeństwie dziecięcym” rządzonym przez same dzieci, co próbuje propagować w Domu Sierot, jak również w życiu społecznym. Ma to umożliwić dzieciom zdobycie doświadczeń, których nie są w stanie nabyć w „despotycznym społeczeństwie”, a zatem wzmocnić ich potencjał. Jednak, czy Korczak wierzy, że

dzieci mogą działać w sferze politycznej? Czy można zrozumieć korczakowską koncepcję „społeczeństwa dziecięcego” w sposób praktykowany w prowadzonych przez niego placówkach, jako formę politycznej partycypacji, która wykracza poza relację pedagogiczną i nie jest ograniczona funkcjonowaniem instytucji wychowawczej? Jakie jest polityczne znaczenie społeczeństwa dziecięcego? Czy jest to forma *kontrpotencjału*, czy raczej model *samokształcenia*?

Friedhelm Beiner, redaktor niemieckiego wydania *Dzieł zebranych* Korczaka, widzi w korczakowskiej idei „społeczeństwa dziecięcego” fundament „samokształcenia”. Beiner jest zdania, że Korczak tworzył swoje koncepcje pedagogiczne nie tylko z myślą o dzieciach, lecz mając również na uwadze dorosłych, obok których dzieci żyją, i z którymi muszą współistnieć. Zgadzam się z Beinerem, gdy stwierdza, że Korczak, będąc politycznie zorientowanym reformatorem wychowania „nie tylko odnosił się do dzieci z życzliwością jako wychowawca, lecz dążył do zmiany strukturalnej w sposobie życia, światopoglądzie i całej organizacji edukacji” (Beiner 2008: 12). Oprócz niezbędnych objaśnień teoretycznych dotyczących jego poglądów na temat godności dziecka, w swoich pracach zwracał również uwagę na kwestię „stabilizacyjnych struktur wychowania w domu, w rodzinie, przedszkolu, szkole, ośrodkach kształcenia itd., które zmienić miały zależność i brak dojrzałości dzieci” (*ibid.*). Jak twierdzi Beiner, pomimo braku odniesień do konceptu „przemocy strukturalnej”, który to koncept został sformułowany dopiero przez Johana Galtunga (1969), Korczak wyraził jasny pogląd, „że tradycyjne struktury instytucji edukacyjnych nie pozwalają na równą partycypację dzieci w kwestiach ich dotyczących. Twierdził, że dzieci, tak jak niegdyś robotnicy i chłopci, jak czarni i kobiety, wciąż są grupą uciskaną, klasą upośledzoną, która musi wyzwolić się z pozycji, w której pozbawione są wolności, głosu, praw i własności, by stać się obywatelami z prawem do szacunku i samostanowienia” (*ibid.*). Zatem, przynajmniej od momentu założenia Domu Sierot w 1912 r., Korczak poświęcił się walce z przemocą strukturalną, której dzieci stały się ofiarą, i zastąpieniu jej strukturalnym partnerstwem oraz demokratycznymi formami organizacji i życia.

Dopiero w późniejszych publikacjach Korczak wykracza poza rozważania o relacjach pedagogicznych w placówce wychowawczej. We wstępie do drugiego wydania *Jak kochać dziecko* z 1929 r. zapowiada „rzuty myślowe poprzez nieliczną gromadkę dzieci internatu w świat dorosły, jego zjawiska i prawa – coraz wyraźniejsze: od samorządu dzieci do parlamentów świata” (*Dzieła* 1993, t. VII: 138).

W tym samym roku, w swoim eseju *Prawo dziecka do szacunku*, Korczak zauważa, że w chwilach, gdy dziecko zmuszone jest do zajmowania się „książką szkolną, piłką i lalką, przeczuwa, że bez jego udziału, ponad nim, dzieje się ważne i silne, co decyduje o doli i niedoli, karze i nagradza, i łamie” (*ibid.*: 431). Wierząc w poczucie sprawiedliwości dzieci oraz ich „jasny demokratyzm”, Korczak żarliwie namawia do akceptacji wszechstronnej partycypacji dzieci w społeczeństwie. Należy dziecku zaufać i pozwolić „zorganizować” ponieważ to one są prawdziwymi „rzeczoznawcami” (*ibid.*: 446).

Od wczesnej młodości Korczak zwracał uwagę na nieludzkie warunki życia dzieci, zwłaszcza tych z biednych dzielnic, i potępiał niesprawiedliwość społeczną, której musiały doświadczać (np. w swojej powieści z 1901 r., *Dziecko ulicy*). W wykładzie wygłoszonym w 1921 r. („Wiosna i dziecko”) Korczak dowodzi konieczności walki o prawa dziecka:

„Dziecko woła o wyzwolenie, dziecko wzywa o ratunek. [...] Dzieci i młodzież stanowią trzecią część ludzkości, dziecięctwo stanowi trzecią część życia. Dzieci – nie będą dopiero, a już są ludźmi. Z płodów i bogactw ziemi należy im się trzecia część – i z prawa, a nie z łaski. Owoce jednej trzeciej części zwycięstw ludzkiej myśli im się należą (Wiosna i dziecko, *Dzieła* 2017, t. XIII: 31, 32).

Jako grupa wciąż uciskana, dzieci musiałyby wyzwolić się z pozycji, w której pozbawione są wolności, głosu, praw i własności, by mogły kształtować własne życie społeczne jako obywatele zdolni do samostanowienia. Jednak Korczak nie ufa ideologiom politycznym, które w jego przekonaniu oderwane są od rzeczywistości i nie zważają na ani nie szanują odrębności jednostki, jej odczuć, sposobu myślenia, zwłaszcza w przypadku dzieci¹¹.

¹¹ Dla wyjaśnienia chciałbym dodać kilka uwag współczesnych komentatorów dotyczących kontrowersji otaczających polityczne zaangażowanie Korczaka. Aleksander Lewin (1999) omawia kwestię politycznych „działań oświeceniowych” Korczaka, które realizował jako wychowawca ze starszymi wychowankami Domu Sierot. Rozmawiał z dziećmi o wszystkim: „Niektórzy wychowankowie próbowali zgłębiać tajemnice przyrody, historii, współczesności. Referowali przeczytane książki, przeważnie popularnonaukowe. Najbardziej zawzięcie dyskutowano na tematy polityczne. Młodzież chciała zrozumieć, co się dzieje wokół niej– w Polsce i gdzie indziej” (*Korczak znany i nieznany*, 1999: 24). Jak twierdził Lewin, Korczak obawiał się konsekwencji tych rozmów dla *Domu Sierot*. Przede wszystkim bał się, że „rozejdzie się [...] fam, że w tym Domu propaguje się komunizm” (*ibid.*: 24) Korczak wyjaśnił mu również, że „w warunkach, w jakich żyjemy, niewiele da się zmienić, że trzeba bronić i chronić to, co się osiągnęło, że nie wolno narażać Domu Sierot, że radykalne zmiany – to spraw bliżej nieokreślonej przyszłości“ (*ibid.*: 25). Odnosząc się do własnych doświadczeń na Ukrainie podczas wojny domowej, która wybuchła w następstwie rewolucji rosyjskiej, Korczak obawiał się również powrotu „dzikich zachowań ludzkich” (*ibid.*: 25). Ida Merżan (1989: 107), wychowawczyni Domu Sierot, pisała o kontrowersjach związanych z byłymi wychowankami, którzy przyłączyli się do ruchu komunistycznego około 1931 lub 1932 r. Oskarżali oni Korczaka o to, że nie troszczy się o dobro dzieci, traktuje je jak „króliki doświadczalne”, a sierociniec jest jedynie jego „warsztatem naukowym”. Pytali: „Po co to ważenie, mierzenie, solniczki, serwetki, hafteczki, a potem w 14 roku życia kopnięcie z Domu Sierot, głód, chłód i nędza? Dzieci wychodzą w świat za wcześnie, nieprzygotowane do życia, bez zawodu” (*ibid.*) Kwestia ta była prawdopodobnie elementem sporu między Korczakiem a Marią Falską, która chciała, by placówka Nasz Dom została otwarta dla dzieci żyjących w jej sąsiedztwie. Spór ten prawdopodobnie przyczynił się do wycofania się Korczaka z działalności w tej placówce (Marta Ciesielska potwierdziła te przypuszczenia w rozmowie z dn. 10.07. 2013).

Zakończenie

Stanowisko Korczaka wobec praw dziecka wyrasta z konkretnych warunków życia i doświadczeń dzieci, którymi się opiekował. Korczak nie opiera go na abstrakcyjnych ideach „potrzeby rozwoju” dzieci, lecz na uważnych obserwacjach ich codziennych potrzeb, żalów i pragnień. Prawa powinny umożliwić i ułatwić dzieciom walkę z nieuzasadnioną uzurpacją władzy i przemocą dorosłych w ich środowisku, oraz przebudowę relacji z dorosłymi (a także między samymi dziećmi). Dorośli powinni zapewnić dzieciom możliwość większej partycypacji i bezpieczeństwa w życiu codziennym, zachęcając je do wyrażania swoich poglądów i żądań. Korczak jest przekonany, że z odpowiednio budowaną pewnością siebie dzieci mogą być źródłem ważnych impulsów dla społeczeństwa i przyczynić się do poprawy własnych warunków życiowych.

W przeświadczeniu Korczaka dzieci to grupa uciskana, domaga się więc ich emancypacji¹². Wierzy, że mają prawo do wolności, ponieważ nie są przyszłymi ludźmi, są ludźmi już teraz, mają więc prawo do godności i szacunku, jak wszystkie inne istoty ludzkie, niezależnie od wieku. Taki sposób rozumowania wiąże się z przekonaniem o konieczności reorganizacji relacji międzypokoleniowych i zaakceptowania całkowitej równości praw. Prawdą jest, że w centrum zainteresowań Korczaka są przede wszystkim dzieci żyjące w skrajnej biedzie i doświadczające niesprawiedliwości. Jednakże ze względu na to, że jego rozważania dotyczące dzieci odnoszą się nade wszystko do ich relacji z dorosłymi, inne wymiary nierówności społecznych, ucisk, dyskryminacja czy niesprawiedliwość, których przyczyny wykraczają poza bycie „małym” czy „dużym” są niewystarczająco wyeksponowane.

Z ideą „społeczeństwa dziecięcego”, którą realizował w kierowanych przez siebie placówkach z imponującymi wynikami i wbrew wszelkim przeciwnościom, Korczak przyczynił się w sposób niezrównany do upowszechnienia zrozumienia praw dziecka jako prawa do partycypacji oraz prawa do samostanowienia. W przeciwieństwie do współczesnych koncepcji partycypacji dzieci zazwyczaj odnoszących się do Konwencji o Prawach Dziecka ONZ, Korczak nie zadowala się prawem najmłodszych do wysłuchania ich głosów, żąda natomiast prawa dzieci do samodzielnego podejmowania decyzji we wszystkich kwestiach ich

¹² Bez odniesień do Korczaka, podejście to zostało przyjęte w latach 70. XX wieku przez działaczy tzw. Ruchu Wyzwolenia Dzieci w Stanach Zjednoczonych, odbiło się również echem w Niemczech. Obecnie reprezentują je społeczne ruchy dzieci pracujących w Ameryce Łacińskiej, Afryce oraz niektórych rejonach Azji, jednak ich dodatkowym elementem jest uwzględnienie praw społecznych i ekonomicznych (zob. Liebel 2004; 2013b). Na początku rewolucji październikowej, podczas konferencji organizacji Proletkult w Moskwie w lutym 1918 r., przedstawiła Deklaracja Praw Dziecka. Była to pierwsza deklaracja, w której wolność słowa dzieci powiązana została z prawami społecznymi i ekonomicznymi (zob. Liebel 2016). Nie znalazłem dowodów na to, by Korczak wiedział o istnieniu tej deklaracji.

dotyczących. Koncepcje samorządności i samoorganizacji stworzone i realizowane przez Korczaka wraz z dziećmi można odnaleźć w różnych formach, również w tzw. republikach dzieci lub tzw. wolnych szkołach alternatywnych lub szkołach demokratycznych, które od lat funkcjonują w kilku krajach na świecie i które powstają wciąż w nowych miejscach. Jednak rzadko kiedy wykraczają poza życie placówek, nie znajdując odzwierciedlenia w codziennym życiu dzieci, np. w życiu społeczności, której są częścią.

Z prac Korczaka, zwłaszcza jego utworów literackich wyłania się wizja aktywnej roli dzieci w życiu społecznym i politycznym (np. w idei „dziecięcego parlamentu”). Jednak ze względu na ówczesne uwarunkowania polityczne i dominujący światopogląd nie miał okazji ani możliwości skonkretyzowania tych idei, a tym bardziej pełnej praktycznej ich realizacji. Pytanie, jakie pozostaje bez odpowiedzi brzmi: czy Korczak miał nadzieję, że „społeczeństwo dziecięce” (czy też samorząd dzieci) wpłynie na zmiany w strukturach władzy i nierówności społeczne, oraz jak można byłoby tego dokonać? Niezależnie od odpowiedzi, swoim emancypacyjnym, zorientowanym na świat życia zrozumieniem praw, Korczak stawia przed nami wyzwanie bardziej wnikliwego rozważenia kwestii praw dziecka, a w miarę możliwości podejmowania również odpowiednich inicjatyw oraz wspierania inicjatyw dzieci i młodzieży.

Cytowane dzieła Janusza Korczaka

Dzieci ulicy. *Dzieła*, t. I, 1992.

Jak kochać dziecko. Dom Sierot. *Dzieła*, t. VII, 1993.

Prawo dziecka do szacunku. *Dzieła*, t. VII, 1993.

Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie. *Dzieła*, t. VII, 1993.

Jak kochać dziecko. Internat. *Dzieła*, t. VII, 1993.

Jak kochać dziecko. Kolonie letnie. *Dzieła*, t. VII, 1993.

Sprawozdanie Towarzystwa „Nasz Dom za okres 24 XI 1921–30 X 1923”. *Dzieła*, t. XIV, vol. 1, 2008.

Pedagogika żartobliwa. *Dzieła*, t. X, 1994.

Wiosna i dziecko. *Dzieła*, t. XII, 2017.

Inne materiały źródłowe

Beiner, F. (2008). *Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Eichsteller, G. (2009). Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children’s Rights Today. *International Journal of Children’s Rights*, 17, 377–391.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, Vol. 6, Nr. 3, 167–191.

- Hermeier, Ph. (2006). *Die politische Relevanz der Erziehung bei Janusz Korczak*. Göttingen: Cuvillier.
- Ipsen, J. (2011). *Staatsrecht II. Grundrechte*. München: Franz Vahlen.
- Key, E. (1909). *The Century of the Child*. New York–London: G.P. Putnam's Sons (różne przedruki).
- Lewin, A. (1999). Aussichtslose Anliegen. W: F. Beiner, S. Ungermann (red.), *Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten* (s. 293–302). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Liebel, M. (2004). *A Will of Their Own: Cross-Cultural Perspectives on Working Children*. London–New York: Zed Books.
- Liebel, M. (2013a). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu Nachdenken*. Weinheim–Basel: Beltz Juventa.
- Liebel, M. (2013b). Do children have the right to work? Working children's movements in the struggle for social justice. W: K. Hanson, O. Nieuwenhuys (red.), *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice, Translations* (s. 225–249). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liebel, M. (2016). The Moscow Declaration on the Rights of the Child (1918): A contribution from the hidden history of children's rights. *International Journal of Children's Rights*, Vol. 24, Nr. 1, 3–28.
- Liebel, M., Saadi, I. (2012). Children's Rights and the Responsibilities of States: Thoughts on Understanding Children's Rights as Subjective Rights. W: M. Liebel (red.), *Children's Rights from Below* (s. 108–122). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lifton, B.J. (1994). *The King of Children. The Life and Death of Janusz Korczak*. London: Pan Books (różne wydania).
- Merżan, I. (1989). Podziw i kontrowersje. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. Warszawa: WSiP.
- Radbruch, G. (1946/2002). *Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Manfred Liebel

Moskiewska Deklaracja Praw Dziecka (1918)¹

Moskiewska Deklaracja Praw Dziecka, która powstała w okresie rewolucji rosyjskich z lat 1917–1918 jako owoc działań grupy społecznie i politycznie zaangażowanych pedagogów, jest przykładem – jak idee Janusza Korczaka – emancypacyjnego nurtu w historii praw dziecka. Na podstawie analizy oryginalnych źródeł prezentowany rozdział przybliży tę mało znaną deklarację. Omówione zostanie jej polityczne oraz intelektualne tło i zaprezentowany komentarz dotyczący jej wpływu i znaczenia w historii praw dziecka².

Historyczny zarys powstania deklaracji

Początków Deklaracji Moskiewskiej doszukiwać się można w działalności ruchu zaangażowanych pedagogów znanego pod nazwą „Wolna Edukacja Dzieci”. Niektórzy z nich byli jednocześnie aktywnymi członkami tzw. Ruchu Proletkultu, który zrodził się podczas rewolucji rosyjskich. Nurt ten, którego szczytowy okres przypadał na początek lat 20. ubiegłego wieku, kiedy to skupiał niemal 500 tysięcy zwolenników, dążył do przeprowadzenia kulturowej rewolucji i stworzenia niezależnej „kultury proletariackiej”, a przez to do rozszerzenia i ugruntowania

¹ Pierwotna wersja tekstu: M. Liebel, The Moscow Declaration on the Rights of the Child (1918): A contribution from the hidden history of children's rights. *International Journal of Children's Rights*, Vol. 24, 2016: 3–28.

² Chciałbym podziękować Irinie Mchitarjan za cenne uwagi dotyczące oryginalnego kontekstu Deklaracji Moskiewskiej. Pomogła mi również w tłumaczeniu tekstów rosyjskich i dostarczyła wiele uwag na temat wcześniejszej wersji niniejszego tekstu. Chciałbym również podziękować Katerinie Gamolinie za jej pomoc w uzyskaniu dostępu do i tłumaczenie źródeł z języka rosyjskiego. Miałem szczęście przeprowadzić wnikliwe rozmowy z Martą Ciesielską, Michałem Kirchnerem oraz Urszulą Markowską-Manista na temat paralelizmu Deklaracji z ideami Korczaka. O ile nie zaznaczono inaczej, do przekładu na język angielski i polski wykorzystano teksty źródłowe w języku rosyjskim.

rewolucji społeczno-ekonomicznej (zob. Mally 1990). Owa rewolucja kulturowa miała objąć nie tylko dziedziny artystyczne, takie jak poezja, malarstwo, muzyka, architektura i nowo powstała kinematografia, lecz także sferę edukacji. Moskiewska Deklaracja Praw Dziecka została pierwotnie przedstawiona podczas Pierwszej Moskiewskiej Konferencji Organizacji Kulturalno-Oświeceniowych (Moskiewskiego Proletkultu), która odbyła się w dniach 23–28 lutego 1918 r., niedługo po wybuchu rewolucji październikowej. W swoich zapisach rozszerzyła i wysłała daleko poza istniejące w ówczesnej Europie rozumienie praw dziecka.

Deklaracja podkreśla przede wszystkim konieczność *wzmocnienia* pozycji dzieci w społeczeństwie i pomocy im w uzyskaniu praw na równi z dorosłymi, niezależnie od wieku. Cel ten istniał w sprzeczności z dominującym wówczas przekonaniem (i wciąż powszechnym dzisiaj), że dzieci powinny być przede wszystkim *chronione* przed zagrożeniami życia w mieście i w pracy zarobkowej. Według deklaracji obowiązkiem rodziców, społeczeństwa i państwa wobec dzieci nie jest jedynie zapewnienie dobrobytu i ochrony: dzieciom należy zapewnić odpowiednie warunki życia i edukacji, które pozwoliłyby im prowadzić godne życie oraz swobodnie rozwijać ich umiejętności i potencjał oraz wyrażać potrzeby. Dostrzec można w deklaracji analogie z korczakowską koncepcją dzieci (por. Korczak [1929] 2009), postrzegała bowiem najmłodszych nie tyle jako tych, którzy „staną się osobami”, którzy liczyć się będą dopiero w przyszłości (tj. jako dorośli), lecz jako „istoty”, które już teraz (tj. jako dzieci) zasługują na społeczne uznanie. Takie podejście pociągało za sobą zrozumienie praw dziecka jako praw, których realizacji nie mogą żądać inni w ich imieniu, lecz których realizacji żądać mogą same dzieci (było to w tamtejszych czasach wymagającą ideą).

Podstawowe postulaty wysunięte w Deklaracji Moskiewskiej brzmiały następująco:

- dziecko nie można zmusić, wbrew jego woli, do jakiegokolwiek formy edukacji religijnej;
- dziecko może wybrać własnego opiekuna, ma nawet prawo odejść od rodziców;
- dziecko może otwarcie wyrażać swoje opinie, swobodnie zrzeszać się w organizacje z innymi dziećmi i dorosłymi oraz mieć wpływ na wszystkie decyzje, jakie go dotyczą;
- dziecko może podejmować pracę, która jest odpowiednia dla jego możliwości i potrzeb oraz przyczynia się do rozwoju jego umiejętności. Prawo to uzasadnione jest ważnym argumentem, że poprzez pracę dzieci uczą się jak być aktywnymi podmiotami biorącymi odpowiedzialność za własne życie i uświadamiają sobie wartość własnego życia.

Deklaracja Moskiewska nie została nigdy oficjalnie przyjęta i szybko zaginęła w meandrach historii. „Komitet ds. Edukacji Dzieci i Młodzieży”, powołany podczas Konferencji Proletkultu, odrzucił Deklarację i określił ją jako „nie do

przyjęcia, ponieważ wyraża głos prawa naturalnego, które nie jest akceptowane przez marksizm oraz wykazuje cechy antykolektywizmu” (cyt. za: Pridik 1921: 42). Uczestnicy konferencji przyjęli rekomendacje komitetu, jednak widząc pilną potrzebę deklaracji praw dziecka, zlecieli organizacji Proletkultu, by „niezwłocznie rozpoczęła pracę nad deklaracją, która wyrażałaby idee marksizmu i poglądy proletariackie, lecz uwzględniała również interes dziecka” (*ibid.*: 42–43).

Według mojej wiedzy, deklaracja taka nigdy nie powstała. Istotnie, trudno jest sobie wyobrazić, jak można byłoby pogodzić konferencyjną ideę „proletariackich poglądów” i „marksizmu” z ewidentnie sprzecznym z nią konceptem „interesu dziecka”³. Niemniej idee zawarte w Deklaracji Moskiewskiej z 1918 r. odegrały pewną rolę w okresie po rewolucji październikowej, nawet jeśli polityka dotycząca dzieci i system oświaty, które ostatecznie funkcjonowały w Związku Radzieckim, odrzucały emancypacyjne podejście do praw dziecka. Deklaracja brzmiała następująco:

Moskiewska Deklaracja Praw Dziecka⁴

1. *Każde narodzone dziecko, niezależnie od społecznej sytuacji swoich rodziców, ma prawo do życia. Oznacza to, że należy mu zagwarantować odpowiednie warunki życia, w tym opiekę zdrowotną, a także warunki niezbędne dla rozwoju organizmu dziecka oraz dla skutecznej ochrony przed zagrażającymi życiu dziecka wpływami.*
2. *Zagwarantowanie warunków życia niezbędnych dla zapewnienia dziecku opieki zdrowotnej jest obowiązkiem rodziców, całego społeczeństwa oraz państwa. Rola każdej ze stron i ich wzajemne relacje w ramach działań mających zagwarantować dziecku owe warunki określone są w odpowiednich regulacjach.*
3. *Każde dziecko, niezależnie od wieku, ma własną osobowość i bez względu na okoliczności nie może być traktowane lub postrzegane jako własność rodziców, społeczeństwa ani państwa.*
4. *Każde dziecko ma prawo wybrać najbliższych wychowawców a także odejść od rodziców, jeśli okażą się złymi opiekunami. Dziecko ma prawo opuścić rodziców w każdym wieku, a w takim przypadku państwo i społeczeństwo muszą*

³ Ja również uważam postrzeganie praw dziecka jako „praw naturalnych” za problematyczne, jednak w odniesieniu do Marksa nie byłoby trudno wyobrazić sobie powiązania między owymi prawami z genezą koncepcji „interesu dziecka” (por. Liebel 2015). Fundamentem takiego rozumienia byłyby konceptualizacja rozwoju dziecka nie jako stopniowego przewyższania stanu naturalnego („socjalizacji”), lecz raczej traktowanie socjalizacji od momentu narodzin jako niezbędnej cechy ludzkiego istnienia, gdyż odnosi się do działań wspólnotowych. Można tu sięgnąć do badań i teorii psychologów Lwa Wygotskiego [1934]1986 oraz Henri Wallona 1947, których koncepcje opierają się na antropologii Marksa.

⁴ Oryginalny tytuł: *Deklaracja praw rebenka 1918.*

zagwarantować, że zmiana sytuacji życiowej nie wpłynie w sposób negatywny na materialną sytuację dziecka.

5. Każde dziecko ma prawo do edukacji i wychowania, które bierze pod uwagę jego indywidualny charakter. Realizacja tego prawa musi zostać zagwarantowana przez wyznaczenie instytucji edukacyjnych i wychowawczych odpowiednich dla danego wieku dziecka, w których wszystkie elementy natury i osobowości dziecka będą miały zapewnione odpowiednie warunki harmonijnego rozwoju.
6. Żadnego dziecka nie można zmuszać do uczęszczania do instytucji edukacyjnej. Dziecko może podejmować niezależne decyzje dotyczące każdego etapu wychowania i kształcenia. Każde dziecko ma prawo odrzucić sposób wychowania czy formę edukacji, które uważa za sprzeczne ze swoim indywidualnym charakterem.
7. Każde dziecko ma, od możliwie najwcześniejszego wieku, uczestniczyć w niezbędnych pracach na rzecz społeczeństwa w takim zakresie, na jaki pozwalają na to jego siły i umiejętności. Praca ta nie może jednak szkodzić zdrowiu psychicznemu dziecka ani być przeszkodą w jego rozwoju intelektualnym, musi być zharmonizowana z całym systemem wychowania i edukacji. Uczestnictwo w pracy na rzecz społeczeństwa otwiera możliwość realizacji jednego z najważniejszych praw dziecka, mianowicie prawa do tego, by nie czuło się jak pasożyt, lecz mogło stać się aktywnym podmiotem biorącym odpowiedzialność za swoje życie oraz by było świadome tego, iż jego życie ma wartość społeczną nie tylko w przyszłości, lecz również w teraźniejszości.
8. W każdym wieku dziecko posiada prawa na równi z osobą dorosłą, pełnoletnią. Jeśli jakieś prawo nie jest przez dziecko realizowane, może to wynikać tylko z braku niezbędnych umiejętności fizycznych lub intelektualnych. Jeśli brak jest wspomnianych ograniczeń, wiek nie może być przeszkodą w korzystaniu z tych praw.
9. Wolność to możliwość robienia wszystkiego, co nie utrudnia ani nie szkodzi fizycznemu i umysłowemu rozwojowi dziecka, ani nie krzywdzi innych ludzi. Zatem każde dziecko może korzystać ze swoich naturalnych praw i nie może być ograniczane barierami innymi niż te, które zależne są od jego fizycznego i umysłowego rozwoju, lub mogącymi zagrozić zagwarantowaniu tych samych praw innym członkom społeczeństwa.
10. Dzieci muszą przestrzegać reguł dotyczących relacji z innymi dziećmi i dorosłymi z ich otoczenia, które zabraniają działań mogących zaszkodzić społeczeństwu. Nie można ograniczać jakichkolwiek działań, które nie zostały uwzględnione w tych zasadach. Żadne dziecko nie może zostać zmuszone do czegoś, co nie jest określone w regułach, o których mowa.
11. Wszystkim dzieciom należy zagwarantować prawo partycypacji w tworzeniu zasad dotyczących ich życia.
12. Nikt – ani rodzice, ani społeczeństwo czy państwo – nie może zmusić dziecka do przyjęcia konkretnej religii ani uczestniczenia w jej rytuałach: edukacja religijna powinna być całkowicie dobrowolna.

13. *Żadne dziecko nie może być ograniczane ze względu na swoje przekonania. Jednak wyrażanie przekonań nie może naruszać tych samych praw innych członków społeczeństwa – zarówno dorosłych, jak i dzieci.*
14. *Każde dziecko ma prawo do swobodnego wyrażania swojej opinii w formie pisemnej i ustnej, w takim samym zakresie jak dorośli. Oznacza to, że prawo to ograniczone jest jedynie tym, co dyktuje dobrostan społeczeństwa i jednostek, które się na nie składają, oraz zgodne jest z intelektualnymi możliwościami dziecka i musi być szczegółowo zdefiniowane w prawodawstwie.*
15. *Każde dziecko ma prawo do tworzenia stowarzyszeń, ugrupowań i innych organizacji społecznych z dziećmi i dorosłymi a z prawa tego mogą korzystać na równi z dorosłymi. Ograniczenia tego prawa, wynikające z najlepszego interesu dziecka i jego normalnego rozwoju fizycznego i intelektualnego, muszą być jasno zdefiniowane w prawodawstwie.*
16. *Żadnego dziecka nie można więzić ani karać. Występki i wady dziecka należy zwalczać w ramach działań instytucji wychowawczych drogą wyjaśnień i socjalizacji, a nie kar i innych metod o represyjnym charakterze.*
17. *Państwo i społeczeństwo mają obowiązek zapewnić, wykorzystując wszelkie możliwe środki, by prawa dziecka wyrażone w powyższych artykułach nie były w żaden sposób ograniczane. Muszą chronić tych praw przed wszelkimi próbami ataku na nie i zapewnić, by każdy, kto nie wywiązuje się ze swoich obowiązków wobec młodego pokolenia, zaczął je wypełniać.*

Zarys politycznego i intelektualnego tła Deklaracji

Deklaracja Moskiewska powstała w okresie rewolucji rosyjskich, którym towarzyszyły narodziny nowych idei i wizji wolnego i sprawiedliwego społeczeństwa. Pojawił się nareszcie ruch, który miał przynieść kres wiekom opresji i zacofania uosobionych w despotyzmie carów. Jednocześnie wielką wagę przypisywano odrodzeniu kultury i edukacji.

W Deklaracji znalazły odzwierciedlenie rewolucyjne idee dotyczące społeczeństwa, koncepcje edukacji progresywistycznej oraz doświadczenia związane z alternatywnymi projektami edukacyjnymi. Nurty myślowe dominujące w przedrewolucyjnej Rosji wyrażały się w postawie libertyńsko-anarchicznej oraz socjalistyczno-kooperatywnej, które przeciwne były wszelkim formom autorytaryzmu i propagowały kolektywne, samorządzące się społeczeństwo. Przedstawicielami wspomnianych nurtów byli anarchistyczni myśliciele i aktywiści Michał Bakunin (1814–1876) i Piotr Kropotkin (1842–1921), którzy w swoich publikacjach skupiali się na kwestiach związanych z edukacją propagując „nauczanie integralne” oraz nieograniczoną niezależność i sprawczość dzieci (Bakunin 1869 a i b; Kropotkin 1885, 1896, 1902, 1905). Nie mniej wpływowe były idee rosyjskich

Narodników, którzy łączyli założenia rewolucji chłopskiej z „wyzwoleniem dziecka i szkoły” (Anweiler 1979: 123).

Również pisarz Lew Tołstoj (1828–1910), który już w tamtym okresie był wpływową postacią na arenie literackiej i pedagogicznej, skupiał się w swoich tekstach na kwestiach związanych z edukacją, a swoje rozważania teoretyczne realizował również w praktyce zakładając na terenie rodzinnej posiadłości Jasna Polana szkoły dla dzieci chłopskich (por. Tołstoj 2000). W swojej publikacji z 1905 r. Kropotkin entuzjastycznie podkreślał, że w owych placówkach „nie ma jakiegokolwiek dyscypliny. [...] Jak twierdził Tołstoj, zamiast z góry ustalonego programu nauczania, nauczyciele powinni pytać się uczniów jakie treści mają być nauczane, a metody nauczania miały być indywidualnie dopasowane do umiejętności i predyspozycji każdego dziecka” (Kropotkin 1905, za: Klemm 1984: 80).

Koncepcje i eksperymenty edukacyjne Tołstoja wywarły znaczący wpływ na pedagogikę rosyjską, znajdując uznanie zwłaszcza w kręgu skupiającym się wokół czasopisma „Wolna Edukacja” (*Svobodnoe vospitanie*). Czasopismo zostało założone w 1907 r. przez Iwana Iwanoviča Gorbunowa-Posadowa, który w 1885 r. przejął utworzone przez Tołstoja wydawnictwo o nazwie Posrednik. W pierwszym wydaniu czasopisma napisał on: „Nowa szkoła jest miejscem wolnej pracy, jest społecznością dzieci i tych, którzy chcą im pomóc. W nowej szkole nie ma tolerancji dla użycia siły, ani znęcania się nad duszami dzieci, niezależnie od formy jaką mogłoby ono przyjąć” (za: Klemm 2013: 52). Zapoczątkowany przez Tołstoja nurt polityczny i pedagogiczny kwestionował wszystkie tradycyjne formy kształcenia dzieci w rodzinie i szkole. Propagował on również ideę, że nauczyciele muszą przede wszystkim „kształcić siebie” (Tołstoj 1902: 29). Popierał „samorządność” dzieci oraz ich możliwie najpełniejsze zaangażowanie we wszystkie sprawy społeczeństwa. Podobną filozofię wyznawali przedstawiciele ruchu Proletkultu i wczesnej pedagogiki sowieckiej lat 20. XX wieku.

Idee edukacji progresywistycznej pochodzące z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych oraz próby ich praktycznej realizacji zyskały popularność w Rosji szczególnie w okresie pomiędzy nieudaną rewolucją z 1905 r. a rewolucją październikową z roku 1917. Zainspirowały one krytyków opartej na dyscyplinie carskiej szkoły do eksperymentowania z nowymi sposobami nauczania. Do najwybitniejszych przedstawicieli edukacji progresywistycznej spoza granic ówczesnej Rosji należeli Paul Natorp, Berthold Otto, Hermann Lietz, Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Foerster, John Dewey, Maria Montessori oraz Ellen Key, której sławna na całym świecie książka *Stulecie dziecka*, wydana pierwotnie w języku szwedzkim w 1900 r., została przetłumaczona również na język rosyjski (pierwsze wydanie angielskie: Key, 1909). Rosyjskie czasopismo „Wolna Edukacja” regularnie i obszernie donosiło o nowych trendach pedagogicznych z Zachodu. Międzynarodowe kontakty naukowe nie były ograniczone do tłumaczeń i raportów, były również wzbogacone wizytami i podróżami studijnymi. Przeniesiono także na rosyjski grunt doświadczenia tzw. *Settlement*

*movement*⁵, które stały się przykładem nowej formy „edukacji powszechnej”, wychodzącej poza pedagogikę zazwyczaj stosowaną w szkole, krytykowaną za brak dostosowania do codziennych realiów uczniów.

W ostatniej dekadzie przed rewolucją reformiści spotkali się w ramach działalności wspomnianego wcześniej czasopisma „Wolna Edukacja” i był to punkt wyjścia dla powstania Moskiewskiej Deklaracji Praw Dziecka. Ów ruch reformatorski dążył do „gruntownej weryfikacji edukacji i tradycyjnej relacji pomiędzy dorosłymi a dziećmi” (Anweiler 1978: 49). Zawarte w głoszonej reformie idee „odpowiedzialności inteligencji wobec ludu były równie dynamiczne co nowe podejście wobec dzieci i edukacji, pod które Tołstoj położył fundamenty” (*ibid.*). Z pewnością nie był zbiegiem okoliczności fakt, że spopularyzowana przez Ellen Key koncepcja praw dziecka została przejęta przez przedstawicieli tego nurtu i skierowana na nowy, radykalny tor. Do najważniejszych i najbardziej wpływowych przedstawicieli tej grupy należeli Konstanty Mikołajewicz Wentzel (1857–1947) oraz młodszy od niego o dwadzieścia lat Stanisław Teofilowicz Szacki (1878–1934)⁶.

Zainspirowany pedagogicznymi ideami Tołstoja oraz *Stuleciem dziecka* Ellen Key, Wentzel uważał, że podstawowym zadaniem wychowawcy jest wsparcie dziecka w przezwyciężaniu przeszkód leżących na drodze jego swobodnego rozwoju. W 1910 r. głosił, że „wyzwolenie dziecka to jedyny sposób, który może uratować kulturę człowieka od zniszczenia” (za: Anweiler 1978: 50)⁷. W publikacji z 1906 r. Wentzel mówił o „domu wolnego dziecka”, który miał być „szkołą życia, w której nie tylko dzieci, lecz również rodzice i nauczyciele mogą rozkwitać” (Wentzel [1906]1908: 14). Wentzel zwracał szczególną uwagę na relację między dziećmi a wychowawcami. Wyobrażał sobie „małą, żyłą społeczność, której żaden członek, ani dorosły, ani dziecko, nie byłby podporządkowany” (za: Anweiler 1978: 51). Wentzel był przekonany, że taka „wolna, intelektualna społeczność” wyznaczałaby drogę do harmonii w społeczeństwie: „wolne dzieci będą

⁵ *Settlement movement* to termin odnoszący się do ruchu reformatorskiego zainicjowanego w Londynie w latach 80. XIX w. Kierowani idealistycznymi pobudkami członkowie klasy mieszczańskiej osiedlali się w slumsach proletariackich i oferowali sąsiedzkie kontakty oraz możliwość kształcenia. W ten sposób chciano wzmocnić potencjał i samodzielność tej grupy społecznej, w przekonaniu, że pomoc w postaci jałmużny nie jest konstruktywnym wsparciem. Z Anglii ruch rozprzestrzenił się do innych krajów, zyskując popularność zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych.

⁶ Informacje na temat pracy Wentzla i Szackiego oparte są w dużej mierze na badaniach niemieckiego badacza Oskara Anweilera dotyczących historii szkoły i edukacji w Rosji (Anweiler 1978; 1979; 1990). W przypadku Szackiego, uwzględniono również niemieckie wydania jego tekstów *Wybrane pisma edukacyjne* (Szacki 1970, 1981).

⁷ Anweiler przytoczył ten oraz kolejne cytaty Wentzla i Szackiego na podstawie różnych tekstów źródłowych w języku rosyjskim. Zostały one tu przetłumaczone na język angielski bez podania pełnych danych pierwotnych źródeł. W przypadku Wentzla sięgałem również do oryginalnych źródeł rosyjskich.

nas prowadzić we wspólnych poszukiwaniach kraju słońca, miłości i wolności” (*ibid.*). Wyobrażał sobie ten kraj opisując go słowami pełnymi dramatyzmu jako społeczeństwo bez zwierzchnictwa, w którym ograniczona jest „władza rodziców i wychowawców nad dziećmi i młodymi ludźmi” (*ibid.*: 52). Anweiler dostrzegał w filozofii Wentzla „intelektualny wątek historyczny”, który nawiązywał do dorobku wielu myślicieli i nurtów – od *Utopii* Morusa i Campanelli, przez Owena i Fouriera, aż po Kropotkina i rosyjski anarchizm.

W jednym z tekstów Wentzla, zatytułowanym *Otdelenie školy ot gosudarstva i deklaracija prav rebenka (Rozdział szkoły od państwa i deklaracja praw dziecka)*, opublikowanym w Moskwie w książce Gorbunowa-Posadowa w ramach serii wydawniczej „Biblioteka Wolnej Edukacji, Szkolenia i Ochrony Dziecka” (Wentzel 1918), znaleźć można projekt deklaracji praw dziecka.

Konieczność przygotowania projektu deklaracji uzasadniano argumentem, iż manifest praw dzieci nie został nigdy wcześniej wydany w żadnym kraju na świecie, a zatem rewolucyjna Rosja powinna wskazywać drogę. Wentzel skonstruował treść deklaracji późną jesienią 1917 r., z myślą o przedstawieniu jej podczas Zgromadzenia Inauguracyjnego (*Učreditel'noe Sobranie*)⁸, które było ważnym politycznym wydarzeniem w kręgach rewolucyjnych. Tekst zaczyna się słowami (*ibid.*: 3):

„Znajdujemy się u zarania nowej formy życia politycznego, w przeddzień zwołania Zgromadzenia Inauguracyjnego, podczas którego uchwalona zostanie forma rządu oraz podstawowe prawa obowiązujące w Rosji, na których następnie oparta zostanie Rosyjska Konstytucja”.

Jak wynika jasno już z samego tytułu tekstu, szczególną uwagę zwrócono na przyszłą formę funkcjonowania szkoły. Miała ona być oparta na współpracy między nauczycielami, rodzicami i dziećmi. Rola państwa miała być ograniczona do zapewniania niezbędnych środków finansowych. Wszystkie kwestie dotyczące kształcenia i nauki miały leżeć w gestii „samorządzących się społeczności”, a dzieci miały mieć możliwość przedstawiania swoich interesów i żądań. Refleksje Wentzla były rezultatem jego dwudziestoletniego doświadczenia z edukacją progresywną. Był członkiem Departamentu Edukacji Rodzinnej Towarzystwa Pedagogicznego założonego w 1898 r. na Uniwersytecie Moskiewskim. W 1903 r. pod przewodnictwem Wentzla departament stworzył Komitet Zakładania Szkół Rodzinnych. W kolejnych miesiącach tego samego roku członkowie komitetu założyli rodzinne przedszkole w Moskwie, które dzięki zaangażowaniu Wentzla

⁸ Inicjatywa powołania Zgromadzenia Inauguracyjnego wyszła pierwotnie od Rządu Tymczasowego utworzonego po liberalno-demokratycznej rewolucji z lutego 1917 r. W dniu 20 lutego 1917 r. rząd podjął decyzję przeprowadzenia wyborów do Zgromadzenia Inauguracyjnego. Idea jego powołania zyskała dużą popularność wśród społeczeństwa i być może dlatego pomysł został przyjęty i zrealizowany przez Bolszewików z niechęcią. Wybory odbyły się 12 listopada 1917 r., a Zgromadzenie Inauguracyjne obradowało 5 i 6 stycznia 1918 r. 18 stycznia 1918 r. zostało rozwiązane na mocy decyzji Trzeciego Wszechrosyjskiego Zjazdu Sowieców.

zostało w 1906 r. przekształcone w tzw. dom wolnego dziecka (nowa forma szkoły). Po zamknięciu szkoły w 1907 r. Wentzel i jego współpracownicy zrealizowali głoszone przez siebie idee „całkowicie wolnej edukacji” i „nauczania rodzinnego” zakładając „przedszkole i trzecią kategorię szkoły”. Placówka ta istniała do 1909 roku. Krytycy oskarżali Wentzla i jego kolegów o anarchię i idealizowanie natury dziecka (zob. Mchitarjan 1998: 74).

Wentzel planował przedstawić podczas Zgromadzenia Inauguracyjnego dwie podstawowe kwestie, które poruszył w swoim tekście – rozdział szkoły od państwa oraz prawa dziecka. Chciał w ten sposób powiązać obie kwestie, uważając „uznanie praw dziecka” za „niezbędny, fundamentalny warunek” rozdziału szkoły od państwa (Wentzel 1918: 11–12).

„Dlatego też debata podczas Zgromadzenia Inauguracyjnego nie może ograniczać się tylko do kwestii rozdziału szkoły od państwa [...]. Oprócz Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela – odnoszącej się tylko dorosłych – Zgromadzenie musi przyjąć również deklarację praw dziecka. Nigdzie na świecie nie stworzono jeszcze deklaracji, w której prawa dziecka byłyby jasno i wyraźnie określone. Niech pierwsza taka deklaracja będzie deklaracją rosyjską!”

Kończąc swój tekst, Wentzel (*ibid.*: 15) wyraża nadzieję, że wśród członków Zgromadzenia Inauguracyjnego są osoby, które wspierają interesy młodzieży, zatem wspierać będą także deklarację praw dziecka.

„Gdyby Zgromadzenie Inauguracyjne zapomniało o dzieciach i nie rozważyło w pełni kwestii praw dziecka, popełniłoby zbrodnię przeciwko całej przyszłości naszego kraju”.

O ile mi wiadomo, na zgromadzeniu nie omówiono ani kwestii rozdziału szkoły od państwa, ani praw dziecka. Prawdopodobnie z tego właśnie powodu temat praw dziecka został podjęty miesiąc później (w lutym 1918 r.), podczas moskiewskiej konferencji Proletkultu. Pierwszy projekt deklaracji zawiera stwierdzenia i wyrażenia, których brak w wersji ostatecznej przedstawionej podczas wspomnianej konferencji. Ponadto projekt omawia bardziej szczegółowo niektóre z praw potraktowanych skrótowo w późniejszej wersji; zawiera także propozycję założenia finansowanej z budżetu państwa „Fundacji dla Młodego Pokolenia”, której zadaniem miało być stworzenie warunków umożliwiających dzieciom realizację ich praw.

W przeciwieństwie do Wentzla, który pracował nad sformułowaniem teoretycznych podstaw „Wolnej Edukacji”, Stanisław Szacki (podobnie do Korczaka w Polsce) zajmował się edukacją w praktyce, a jego teoretyczne uogólnienia krystalizowały się na podstawie doświadczeń pracy z dziećmi. W tekście opublikowanym w 1924 r., zawierającym wspomnienia z dzieciństwa i lat młodości, Szacki pisał z przekonaniem, iż jest „urodzonym pedagogiem”. Swoje działania pedagogiczne rozpoczął w 1905 r. organizując kolonię letnią dla dzieci w Szczełkowie w pobliżu Moskwy, gdzie, jak Korczak w Polsce, urzeczywistnił

swoje marzenia. „W starej, rozpadającej się daczcy, chcieliśmy rozpocząć nowy rozdział w pedagogice”, jak pisał Szacki w swojej relacji o swoim eksperymencie. Z jednej strony miała ona „Robinsonowy charakter, wyrażając ponadczasową ideę odnowy życia”, z drugiej zaś „była rodzajem republiki dzieci, opartej na modelu amerykańskim” (za: Anweiler 1978: 55–56). Idee Szackiego wyrosły z doświadczeń wspólnych zabaw dzieci i ich uczestnictwa w nieformalnej, samodzielnie zorganizowanej pracy związanej z codziennymi obowiązkami oraz aktywnością w spontanicznie utworzonym „zgrupowaniu dzieci” (*schodka*) i tworzeniem jego „konstytucji”⁹.

Rok później, wraz z grupą współpracowników, Szacki rozbudował letnisko tworząc szereg „klubów dziecka” w moskiewskiej dzielnicy robotniczej. Kluby te ostatecznie połączyły się tworząc „osadę”, nawiązując do placówek społeczno- kulturowych powstających w ówczesnych Stanach Zjednoczonych¹⁰. W ciągu dwóch lat w projekcie uczestniczyło około 250 dzieci i młodzieży, które podczas kolonii letnich korzystać mogły z przedszkola, szkoły podstawowej i średniej, rozmaitych „klubów” i warsztatów. Pedagodzy z kręgu Szackiego stopniowo budowali kadrę pedagogiczną w Moskwie, przyczyniając się do powstania podobnych klubów dzieci w innych dzielnicach miasta¹¹. Szacki próbował również przenieść kolonie do całorocznej osady rolniczej pod Moskwą, gdzie dzieci „mogłyby roz-

⁹ Można tu zauważyć kolejną analogię do Korczaka, który od 1905 r. pracował jako wychowawca na koloniach letnich dla biednych dzieci z okolic Warszawy. Doświadczenia te miały istotny wpływ na rozwój jego idei pedagogicznych.

¹⁰ Szacki zainteresował się ideą osad po rozmowach ze swoim przyjacielem i późniejszym współpracownikiem A.U. Zelenką, który w 1905 r. wrócił z dwuletniej podróży zagranicznej (zob. Mchitarjan 1998: 76–77).

¹¹ Idea klubów dziecka pojawiła się w Rosji dużo wcześniej. Zakładane były już przez „Komitet Założycielski Szkół Rodzinnych” działający od 1903 r. pod przewodnictwem Wentzla. Podczas Ogólnorosyjskiej Konferencji Edukacji Rodzinnej, która odbyła się w grudniu 1912 i styczniu 1913 r. w Sankt Petersburgu, podjęto decyzję o stworzeniu sieci przedszkoli, klubów dziecka i placów zabaw (zob. Mchitarjan 1998: 79). Kluby zakładano również na niektórych z okupowanych w tamtym czasie przez Rosję obszarach, zwłaszcza w Warszawie. Janusz Korczak pisał, że był „świadkiem rozpaczliwych wysiłków czynionych przez grupę osób, by zapoczątkować w Warszawie kluby dziecięce. Czytałem książeczkę ze sprawozdaniem o czynionych w tej mierze próbach w Moskwie” (Jak kochać dziecko. Kolonie letnie, 1920, *Dzieła* 1993, t. VII: 250; mowa o broszurze *Dieti – robotniki buduszczego* 1908, *ibid.*: 542). Jeden z byłych wychowanków Korczaka zapamiętał jego wizytę w klubie dziecka prowadzonym przez panią Gruszyńską (Łazarkiewicz 1999: 90): „Znałem Janusza Korczaka w różnych okresach jego życia. Pamiętam go już z tych lat, gdy był młodym lekarzem i mieszkał z matką w pobliżu ulicy Bagno. Zetknąłem się z nim w klubie dziecięcym przy ul. Marszałkowskiej 141 prowadzonym przez p. Gruszczyńską. Korczak często tam zaglądał. Szukał wytchnienia w kontakcie z dziećmi” (Łazarkiewicz, Byłem jednym z Józków, 1958, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, I wyd., 1981: 42). Idea klubów dziecka, jako forma samostanowiącej się społeczności dzieci, została spopularyzowana również w innych krajach europejskich oraz w USA.

wijać swój wszechstronny potencjał dzięki świadomej, sumiennej pracy” (za: Anweiler 1978: 57)¹².

Szacki przeprowadził wykład informacyjny¹³ o klubach dziecka na miesiąc przed przedstawieniem deklaracji praw dziecka podczas konferencji Proletkultu¹⁴. Uważał, że „podstawowym powodem” zakładania klubów była chęć stworzenia placówki, „w której życie dzieci zorganizowane jest w oparciu o naturalne, specyficzne dla dziecka potrzeby” (Szacki 1981: 111). Wyraźnie odróżniał kluby dziecka od zdominowanych przez dorosłych instytucji, w których „nie brano pod uwagę potrzeb dziecka” (*ibid.*).

„Istotą klubów są wolne społeczności dzieci, które często wzbudzają u dorosłych silne poczucie dyskomfortu. Wolne społeczności dzieci istnieją na ulicy, na placach zabaw, w wioskach i fabrykach. Ich źródłem jest silny instynkt społeczny i odnoszą sukces, gdyż są wolne i mobilne, mają bezpośredni kontakt z życiem i są różnorodne” (*ibid.*).

Kluby dziecka miały pomóc dzieciom w „zorganizowaniu się” (*ibid.*). Szacki zwrócił uwagę na wewnętrzną sprzeczność „ulicznych społeczności”, które z jednej strony godne są polecenia „gdyż są wolne, mobilne i zróżnicowane”, był jednak świadomy ich „negatywnych stron” (*ibid.*). Dostrzegał problem w tym, że „społecznościom tym brakuje zasad i organizacji, dzieci w dużym stopniu naśladują działania dorosłych i są pobudzone nieustającą potrzebą nowych doświadczeń” (*ibid.*). Szacki powstrzymywał się jednak od bardzo ostrej oceny tych społeczności, które powstawały spontanicznie w konkretnych warunkach życia dzieci, w zamian domagał się „gruntownego ich zbadania by móc skorzystać z całej wartościowej wiedzy jaką kryją w sobie te liczne, naprędce budowane i ostatecznie szybko rozpadające się społeczności” (*ibid.*: 112).

Wspólnymi siłami dorosłych i dzieci, kluby miały za zadanie stworzyć żywe, elastyczne „środowisko”, które pozwalałoby odpowiednio docenić „naukowy instynkt dziecka, jego instynkt pracy i aktywności oraz instynkt wykazania się” (*ibid.*: 113). Najwyższym priorytetem była „niezależność” i „indywidualność” dziecka. Klub miał zapewnić warunki, w których najmłodszy mogliby zrzucić z siebie wszystkie „warstwy” narzuconych ról społecznych i zrozumieć „kim naprawdę są” (*ibid.*: 114). Stąd też Szacki przypisywał szczególne znaczenie warsztatom i pracy fizycznej, które w równym stopniu promowały ideę wspólnoty

¹² Szacki podsumował swoje doświadczenia z pierwszych kolonii letnich i klubów dziecka w tekście zatytułowanym *Dzieci – Twórcy Przyszłości (Deti – rabotniki buduščego)*, opublikowanym w 1908 r. w ramach serii wydawniczej „Biblioteka Wolnej Edukacji” w Moskwie.

¹³ Wykład ten został zorganizowany 22 stycznia 1918 r. dla personelu klubów dziecka. Zachowano stenogram z tego spotkania.

¹⁴ Przypuszczalnie Szacki nie był zaangażowany w przygotowanie projektu samej Deklaracji, jednak podobieństwo jego ówczesnych poglądów do treści Deklaracji sugeruje jego bliski związek z manifestem.

i samostanowienia. We wspólnej realizacji celów dostrzegał niewątpliwy związek zabawy z „podstawami samoorganizacji dzieci” i „rozwojem ich umiejętności intelektualnych” (*ibid.*).

Szacki był przekonany, że „prawdziwe życie klubu” zacznie się, gdy zaangażuje się w pracę na rzecz lokalnej społeczności i wspólnie z innymi klubami stworzy pewien rodzaj „kooperatywy dzieci”. „Siłę organizacji dzieci można mierzyć skalą ich powiązań z miejscową społecznością” (*ibid.*). W odpowiedzi na rosnące potrzeby dzieci tworzono m.in. place zabaw, biblioteki i czytelnie. Gdy wszystkie te potrzeby zostały zaspokojone, „praca w klubie przybierała charakter wspólnych działań społecznych przynoszących korzyść zarówno dzieciom jak i dorosłym” (*ibid.*: 120).

Obok praktycznej pracy pedagogicznej Szacki zajmował się również teorią edukacji. Udało mu się jednak uniknąć zamknięcia swoich pedagogicznych poglądów w sztywnym systemie, nawet gdy nakłaniano go do tego w ramach pracy nad tworzeniem polityki szkolnej nowo powstałego państwa – Związku Radzieckiego. Przekonany, że praca pedagogiczna musi być nieustającym procesem doskonalenia oraz że nie można polegać jedynie na istniejącej ówczesnej wiedzy na temat dzieci i dzieciństwa¹⁵, Szacki zgadzał się z podstawowymi założeniami proponowanej reformy szkolnictwa, która dążyła do przełamania sztywnych form edukacji na rzecz „ruchu” i „aktywności”.

Szacki był głęboko przekonany, „że w niemal każdym człowieku, niezależnie od wieku, istnieje pierwiastek twórczej siły”, należy jedynie „zapewnić odpowiednie warunki by [ów twórczy potencjał] wydobyć (za: Anweiler 1978: 61). Od pierwszej kolonii letniej próby odkrycia tego potencjału u dzieci traktował Szacki jako jedno z głównych swoich zadań jako pedagoga. „Nasz klub powinien położyć fundament pod wyzwolenie dzieci”, jak pisał o początkach osady (*ibid.*). Pod tym względem Szacki zgadzał się z Wentzlem i pozostałymi zwolennikami „Wolnej Edukacji”. Żądał bowiem dogłębnego, opartego na życzliwości zbadania indywidualności dziecka, a za punkt wyjścia pracy pedagogicznej stawiał wciąż ewoluujące zainteresowania dziecka, jego „odkrywczą pasję” i pragnienie ruchu. Postrzegał dzieci jako „twórców własnego środowiska życia”, jednak dość wcześnie zdał sobie sprawę, że w ówczesnych warunkach idea „wolnych dzieci” była mało prawdopodobna do urzeczywistnienia.

Większość dzieci miała zapewnione jedynie podstawowe środki do życia, żyła w trudnych warunkach mieszkaniowych bądź w sierocińcu, codziennością była dla nich przemoc na ulicy lub w rodzinie i doświadczenia skrajnej brutalności wojny domowej. Dzieci przynosiły ze sobą całokształt tych negatywnych oddziaływań w życiu codziennym do kolonii i klubów. Nie były to „niewinne” dzieci w wyidealizowanym wyobrażeniu Wentzla. Szacki doszedł do bolesnego wniosku,

¹⁵ Szacki wyraził tę koncepcję w słowach, które Korczak również mógł wypowiedzieć (za: Anweiler 1978: 59): „Należy pracować z dziećmi, jednocześnie uważnie je badając”.

że nie istniał ktoś taki jak „dziecko nieskażone”, każde bowiem odzwierciedla wszystkie możliwe wpływy swojego środowiska. Uznał zatem, iż konieczne jest „istotne ulepszenie wszystkich aspektów życia dzieci” (za: Anweiler 1978: 61). Nie poprzestawał też na próbach oddziaływania na życie dzieci na poziomie jednostki, równie ważne były dla niego próby wprowadzenia fundamentalnych zmian w społecznym wymiarze ich życia. Dlatego silnie zaangażował się w budowę społeczeństwa socjalistycznego po rewolucji październikowej.

Następstwa i znaczenie Deklaracji

Choć przedstawiona w lutym 1918 r. na konferencji Proletkultu Deklaracja Praw Dziecka oparta jest na wcześniej wspomnianym projekcie autorstwa Wentzla, zawarte w niej idee wyrażane były również między innymi przez członków wspomnianego wcześniej ruchu skupionego wokół założonego w 1907 r. czasopisma „Wolna Edukacja”. Przedstawiali odmienne stanowiska wobec kwestii „wyzwolenie dziecka”, jednak zgodni byli w przekonaniu, iż interes i potrzeby dziecka powinny być kluczowe w nowych i zmieniających się relacjach społecznych, urzeczywistniających się w wyniku rewolucji.

Temat praw dziecka był w tamtych czasach rzadko poruszany. Pomimo znajomości poglądów Ellen Key, która głosiła prawa dziecka już na początku XX wieku, debata prawna dotycząca poprawy życia dzieci możliwa była tylko w sytuacji, gdyby rząd skłonny był uznać i stać na straży tych praw. Idee rewolucyjne propagujące nowe, radykalne formy edukacji były obce w realiach caratu. Jednakże wraz z nadejściem rewolucji można było uwierzyć, że system prawny nie istniał po to, aby wprowadzać represje, a prawa jednostki nie są tylko utopijną ideą, lecz realnymi prawami, które ludność dotychczas uciskana i wykluczana mogła narreszcie realizować. Jednak w samej Deklaracji przeplatały się odmienne koncepcje praw i prawodawstwa. Z jednej strony, oczekiwano od państwa, że zagwarantuje dzieciom ich prawa przez odpowiednią legislację, z drugiej zaś strony nie ufano państwu, gdyż było uosobieniem władzy, a prawa rozumiano w kontekście swobodnych relacji jednostki z lokalną społecznością¹⁶.

Deklaracja określa rolę państwa jako strażnika, którego zadaniem jest ochrona praw dziecka, silniej jednak akcentuje możliwość realizacji praw przez same dzieci. Jest to stanowisko, które do dziś nie zostało w pełni zaakceptowane. Choć Konwencja o Prawach Dziecka uchwalona przez ONZ (1989) uznaje dzieci za

¹⁶ Zaufanie do państwa jest nie tylko sprzeczne z myślą libertyńsko-anarchistyczną, jest również sprzeczne z podejściem wobec państwa, które Karol Marks wyraził w swojej krytyce heglowskiej filozofii prawa. Zatem państwo nie może być już tożsame ze społecznością demokratyczną, ponieważ od czasu do czasu społeczność demokratyczna musi upomnieć się o swoje prawa i zakwestionować strukturę władzy państwa (zob. Abensour 2011).

posiadaczy praw, wciąż trzeba o tym przypominać i domagać się egzekwowania tych zapisów (Liebel 2012). Stanowisko takie może być traktowane jako wyraz „wyzwolenia dzieci”, które było tematem debaty w okresie rewolucji rosyjskiej. Jednakże w świetle tych rozważań, dla niektórych wyzwolenie dzieci równoznaczne jest z wyzwoleniem spod „dominacji dorosłych”, natomiast dla innych – oznacza uwolnienie od ograniczeń, lub, innymi słowy, od władzy społeczeństwa i struktury politycznej opartej na dominacji. W samej Deklaracji ujęte są obie perspektywy, bez wyraźnego priorytetyzowania którejś z nich.

Pomimo tego, że Deklaracja Moskiewska nie spotkała się z aprobatą podczas konferencji Proletkultu i nie została nigdy uwzględniona w prawodawstwie państwa sowieckiego, niektóre z zawartych w niej idei wywarły trwały wpływ na rozwój praw dziecka, tak jak wiele innych inicjatyw i żądań wprowadzonej reformy edukacyjnej, która trwała jeszcze kilka lat po zakończeniu rewolucji październikowej. Można to zauważyć między innymi w dalszym propagowaniu przez ruch Proletkultu¹⁷ samostanowienia dzieci i przypisywaniu istotnej wagi „klubom dziecka” jako akumulatorom zmian społecznych na nadchodzące lata.

Choć Deklaracja Moskiewska została tylko pobieżnie wspomniana przez Lynn Mally (1990: 181) w kontekście badań dotyczących ruchu Proletkultu, autorka poświęca więcej uwagi „proletkultom dzieci”. Terminem tym określa kluby dla dzieci w wieku od 6 do 18 lat, które powstawały w ramach swego rodzaju niezależnego ruchu. Jeden z opisanych klubów (w miejscowości Tula) wydawał własne czasopismo tworzone przez same dzieci. W swoich artykułach najmłodszy wyrażali sprzeciw wobec ograniczeniom, jakich doświadczają w tradycyjnym życiu rodzinnym i opowiadali się za swoistą „proletariacką kulturą dzieci”, która miała być oparta na wartości i wolności dziecka. Jak pisała 14-letnia dziewczynka: „Musimy obudzić i zorganizować nie tylko dzieci, lecz także naszych ojców, matki, starszych braci i siostry, by stanęli w obronie rewolucji”. Inny młody autor i działacz wyrażał nadzieję, iż proletkulty dzieci „wyzwolą młodych ludzi od despotyzmu burżuazyjnej rodziny i umożliwią im uczestnictwo w użytecznej pracy społecznej” (za: Mally 1990: 181).

Wspomniane kluby dziecka mogły być tymi samymi, lub przynajmniej były związane z klubami, których tworzeniu poświęcił się Szacki. W 1911 r. na

¹⁷ W „Kronice Politycznego Rozwoju Proletkultu 1917–1923” (Knödler-Bunte 1972: 180) umieszczono ilustrację „karty propagandowej”, na której widnieje hasło „Prawo do samostanowienia dla dzieci!”. Podpisy do ilustracji apelują m.in. o prawo do „czystego powietrza i światła”, „ochrony przed muchami [jako nośnikami chorób]”, „czystych, suchych pieluch”, „karmienia piersią”, „zdrowych rodziców” oraz „położnych”. Ilustracja, do której udało mi się uzyskać dostęp, zatytułowana jest „Zgromadzenie niemowląt” (źródło: <http://gallerix.ru/storerroom/1973977528/>). Warto zauważyć, że wyrażenie owych żądań przypisywane jest samym dzieciom. Idea ta przypomina prawo dziecka do wyboru rodziców, które głosiła Key w swojej publikacji *Stulecie dziecka* (1909). Miała na myśli fakt, że okoliczności życia i najbliższe otoczenie jest dla wielu dzieci źródłem cierpienia.

podbudowie wcześniej istniejących klubów dziecka założył kolonię letnią „Bodraja Żyzń”, którą z czasem rozbudował wykorzystując istniejącą już infrastrukturę. Po rewolucji październikowej kompleks przetrwał pod nazwą „Pierwsza Eksperymentalna Stacja Edukacji Powszechnej”. Do kompleksu należało 35 wiosek w obwodzie kałuskim i obejmował całą istniejącą infrastrukturę regionu, m.in. biblioteki, centra kultury, a od 1925 r. 4 przedszkola, 14 szkół podstawowych i jedną szkołę średnią (zob. Szacki 1981: 73–103; Szacki 1970: 116–220 i 367–374).

Część idei i postulatów przedstawionych w Moskiewskiej Deklaracji Praw Dziecka przetrwała i przez wiele lat po rewolucji październikowej wywierała wpływ na politykę edukacyjną. Niektóre zapisy zostały przeniesione, niemal słowo w słowo, do oficjalnej „Deklaracji Zjednoczonej Szkoły Pracy” z października 1918 r. (zob. Anweiler 1978: 157). W obszarze polityki oświatowej, podstawowe założenia demokratyczne dotyczące organizacji systemu edukacji zostały zintegrowane z ideami „proletariackiej rewolucji kulturalnej”. Radykalni reformatorzy próbowali również przenieść na grunt edukacji podstawowe idee demokratyczne głoszone przez Bolszewików, podobne do tych, które realizowano w fabrykach i kołchozach („rady robotnicze i chłopskie”). Szkołą zarządzać miały nie organy władzy centralnej państwa, lecz miejscowi obywatele. Podobne stanowisko wyraziła w serii artykułów zatytułowanych *Szkoła i Państwo* Nadieżda Krupskaja, wpływowa postać sowieckiej polityki oświatowej w erze post-rewolucyjnej, całkowicie odrzucając możliwość ingerencji administracyjnej organów państwowych w życie szkoły. Postulowała „przeniesienie odpowiedzialności za edukację powszechną całkowicie i niezwłocznie w ręce ludu”, który miał być również odpowiedzialny za powołanie nauczycieli (za: Anweiler 1990: 99).

Choć ta „fundamentalna, demokratyczna koncepcja zdecentralizowanego współstanowienia społeczeństwa” (*ibid.*) spotkała się z silnym sprzeciwem ze strony przywódców państwa, udało jej się przetrwać do 1923 r. Dotyczyło to zwłaszcza wewnętrznego statutu szkoły, który określał jej kooperatywny charakter, samorząd uczniowski oraz zaangażowanie społeczności w radzie szkoły.

Wpływ Deklaracji Moskiewskiej był szczególnie wyraźny w obszarze wychowania przedszkolnego. D. Łazurkina, dyrektor wydziału edukacji przedszkolnej w Moskiewskim Ludowym Komisariacie systemu oświaty (*Narkompros*) napisała w 1919 r.: „Wyobrażam sobie publiczne przedszkole przyszłości jako dom dla dzieci w wieku od trzech do ośmiu lat, w którym mogą bawić się i wszechstronnie rozwijać” (za: Anweiler 1978: 158). Odrzucała możliwość połączenia edukacji przedszkolnej ze szkołą oraz sztywny program kształcenia. Dyrektorzy przedszkoli otrzymali wytyczne dotyczące ich pracy wychowawczej, która miała polegać na umożliwieniu dziecku swobodnego rozwoju, wzmacnianiu jego wewnętrznej motywacji oraz opierać się na dobranych do wieku dziecka, kompleksowych metodach nauczania, promujących „ideę swobodnego i harmonijnego rozwoju osobowości człowieka” (*ibid.*; zob. również *Instruktion zur Führung eines Kindergartens*, [1921] 1969).

Eksperymenty demokratyczne wczesnej fazy rewolucji na gruncie edukacji przybrały formę „gmin szkolnych”, początkowo tworzonych w Moskwie, natomiast w późniejszym okresie przede wszystkim na terenie Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej. Na powstanie koncepcji „gminy szkolnej” wpływ miały idee ruchu „Wolna Edukacja”. Podczas Pierwszej Ogólnorosyjskiej Konferencji Oświatowej, która odbyła się w sierpniu 1918 r., kilku prelegentów wskazało na „integralną osobowość” jako fundament nowego wychowania. Był to podstawowy koncept teorii anarchizmu Kropotkina nawiązujący do idei „wszechstronnie wykształconej jednostki” postulowanej przez Karola Marksa (Anweiler 1990: 100). Emancypacyjne idee pedagogiczne wyrażone w Deklaracji Praw Dziecka odbiły się echem niemal w każdym przemówieniu wygłoszonym podczas konferencji oświatowej. Wielokrotnie odnoszono się do „wolnych stowarzyszeń dzieci”, „gmin dziecięcych” (*detskaja kommuna*) oraz wolności dziecka.

Również Szacki i Wentzel silnie zaangażowali się w swoich tekstach w toczącą się debatę. W artykule *Czy szkoła istnieje dla dzieci, czy dzieci istnieją dla szkoły?* z 1922 r., Szacki (1970: 278) pisał: „Stara pedagogika marzyła o najlepszych metodach przygotowania dzieci do życia w pełni zgodnego z powszechnie przyjętym światopoglądem. Przeniosła wszystkie normy regulujące życie dziecka ze świata dorosłych, i dążyła do wychowania „państwowego dziecka”. [...] Dziś należy dać dzieciom szansę żyć tu i teraz; szansę na życie tak emocjonalnie i intelektualnie bogate, jakie są tylko w stanie prowadzić”.

W innym artykule z tego samego roku Szacki apeluje do wychowawców, by umożliwili dzieciom swobodne kreowanie własnego życia, by byli „inspiracją dla dzieci, obserwatorami i badaczami ich życia” (Szacki 1981: 123). Szkoła przyszłości powinna być „miejscem zorganizowanego życia dzieci, a podstawowym zadaniem szkoły powinno być umożliwienie dzieciom życia w teraźniejszości, a nie przygotowywanie ich do przyszłości. Szkoła musi wspierać rozwój dziecka – zarówno indywidualny, jak i grupowy” (*ibid.*: 124).

Rok później Wentzel opublikował wiele tekstów; były to w większości nowe wydania jego wcześniejszych prac, m.in.: *Wyzwolenie dziecka* (Wentzel 1923a), *Teoria Wolnej Edukacji* (Wentzel 1923b), oraz *Nowe sposoby wychowania i kształcenia dziecka* (Wentzel 1923c). Apelowal w nich żarliwie o „całkowite i wszechstronne wyzwolenie dziecka od wszelkich ograniczeń i przemocy obecnych w procesie wychowania i kształcenia” (Wentzel 1923a: 5). Wentzel był przekonany, że Deklaracja jest „koniecznym krokiem ku wolności człowieka” (*ibid.*: 20), i obawiał się, że spotka się z jeszcze większym oporem niż Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela uchwalona podczas rewolucji francuskiej.

Idee zawarte w Moskiewskiej Deklaracji Praw Dziecka wyrażały się najsilniej w koncepcji „wychowania społecznego” (*social'noe vospitanie*), która stała się podstawą polityki oświatowej Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej decyzją Ukraińskiego Komisarjatu Ludowego z 1920 r. W końcowej części „Deklaracji Społecznego Wychowania Dzieci” z 1 czerwca 1920 r. ogłoszono, że

rozpoczął się już „proces wymierania” szkoły jako niezależnej instytucji. Szkołę zastąpić miały przedszkola, domy dziecka i „miasteczka dzieci” (*detskie gorodki*), w których – jak głosiła Deklaracja – „dzieci mogły wreszcie realizować swoje prawa” (za: Anweiler 1979: 123)¹⁸. Placówki te miały stać się powszechną formą wychowania społecznego i kolektywnej pracy odzwierciedlając uspołecznioną formę produkcji i życia kolektywnego¹⁹.

Ostatecznie, w warunkach dyktatury Stalina rozwijającej się od końca lat 20. ubiegłego wieku, trudno było zaakceptować fakt, „że projekty pedagogiczne, przedstawiane jako oryginalnie marksistowskie, opisują wolne od władzy realia społeczne z wolnymi stowarzyszeniami robotników i uczniów jako dziedzictwo rewolucji październikowej” (Anweiler 1990: 101).

Poza Związkiem Radzieckim Deklaracja Moskiewska nie wzbudziła większego zainteresowania. Nawet Korczak, który znał rosyjski i którego idee praw dziecka były bliskie ideom Deklaracji, nie wspominał o niej w żadnej ze swoich licznych publikacji czy wykładów. Tłumaczenie na język niemiecki pojawiło się pierwotnie w 1921 r. w ramach raportu o Konferencji Proletkultu (Pridik 1921), jednak tekst ów, opublikowany przez małe wydawnictwo specjalizujące się w literaturze dotyczącej edukacji „progresywnej”, prawdopodobnie nie był szerzej rozpowszechniany. O ile mi wiadomo, w tamtym okresie Deklaracja nie doczekała się przekładu na inne języki.

Deklaracja Moskiewska przetłumaczona została na język angielski w roku 1992 przez Philipa Veermana, który bazował na wspomnianej niemieckiej wersji tekstu z 1921 r. (Veerman 1992: 435–437)²⁰. W swojej godnej uwagi publikacji poświęconej historii praw dziecka, Veerman wymienia jednak Deklarację Mo-

¹⁸ Współczesny raport dotyczący obszaru edukacji w Ukraińskiej Socjalistycznej Republice Radzieckiej (Astermann 1922), opisuje domy dziecka i placówki dla dzieci, w których „dzieci budowały własne życie” (*ibid.*: 20). „Samoorganizacja dzieci nie wynikała z założeń przyjętej odgórnie teorii pedagogicznej”, była raczej „skutkiem deficytu nauczycieli i personelu szkolnego”, jak wyjaśnia Ackermann. Dzieci wiedziały najlepiej gdzie zdobyć niezbędne do przeżycia produkty. Funkcjonując niezależnie od państwowych organów administracyjnych, każdy dom dziecka posiadał „własne niepisane prawa” (*ibid.*: 21) i „autonomiczną legislację” (*ibid.*: 22), których realizacja spoczywała w dużej mierze w rękach dzieci.

¹⁹ Jednak w 1931 r. Makarenko (1964: 498) rozpoczął polemikę z przedstawionym tu światopoglądem. „Poglądy na temat dyscypliny oraz roli osobowości w kolektywie zostały zapożyczone, wykazując podobieństwo do idei Rousseau. [...] Podczas konferencji oświatowych retoryka ‘praw dziecka’ brzmiała niekiedy jak abstrakcyjne dyskusje na temat idei pedagogicznych zasadniczo opartych na ‘Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela’, z niewielką domieszką koncepcji Tołstoja i idei europejskiego indywidualizmu”.

²⁰ Veerman (*ibid.*: 305) nawiązuje również do holenderskiego przekładu z 1970 r. dokonanego na Uniwersytecie w Groningen (Vos 1970). Obecnie Deklaracja Moskiewska dostępna jest w kilku językach: hiszpańskim: Liebel (2009b) oraz Gaitán, Liebel (2011), francuskim: Liebel (2010), niemieckim: Lorenz (1969), Liebel (2007) oraz Liebel (2009a), polskim: Liebel, Markowska-Manista (2016) oraz uaktualniona wersja w języku angielskim: Liebel (2012).

skiewską jako przykład tzw. deklaracji ideologicznej, pomniejszając w ten sposób jej znaczenie. W moim przekonaniu, do dzisiaj jej rola w debacie na temat praw dziecka nie jest wystarczająco doceniana.

Podobne idee i postulaty wyrażane były wielokrotnie w ramach rozmaitych ruchów społecznych oraz koncepcji i praktyk pedagogicznych. Można odnaleźć ich echo m.in. w Ruchu Wyzwolenia Dzieci, który powstał w okresie aktywności Ruchu Praw Obywatelskich w Stanach Zjednoczonych w latach 70. ubiegłego wieku (zob. Farson 1974; Holt 1974), miały również wpływ na debaty dotyczące praw dziecka w niektórych krajach europejskich (zob. Liebel 2012: 37–39). Idee te są wciąż żywe w pedagogice libertyńsko-anarchistycznej (zob. Suissa 2006), pedagogice emancypacyjnej w krajach Ameryki Łacińskiej, znanej również jako *Educación Popular* (zob. Freire [1970] 2007; Freire [1993] 2014; Torres 1992), oraz pedagogice krytycznej (zob. Giroux 1993; McLaren 2005). Należy także wspomnieć, że podobne idee odnaleźć można w ruchach społecznych pracujących dzieci i młodzieży, które pojawiły się pierwotnie pod koniec lat 70. XX wieku w krajach Ameryki Łacińskiej i istniejących do dzisiaj w niektórych krajach Afryki i Azji (zob. Liebel 2003; 2013; Nieuwenhuys 2009).

Zakończenie

W tekście podjęto próbę przybliżenia Deklaracji Moskiewskiej Praw Dziecka w kontekście historycznym. Celem tekstu było zwrócenie uwagi na znaczenie tego ważnego w historii praw dziecka dokumentu, z drugiej zaś strony zapoczątkowanie nowej debaty dotyczącej praw dziecka i ich rozwoju. Deklaracja wyraża nurt w historii praw dziecka, który nawet obecnie nie jest powszechnie akceptowany. Odzwierciedla emancypacyjne, osadzone w kontekście życia podejście do praw dziecka, w którym dzieci traktowane są poważnie nie tylko jako podmioty prawne, lecz również społeczne oraz odgrywają ważną rolę jako aktorzy społeczni i polityczni. Deklaracja przedstawia koncepcję dzieciństwa rozumianego nie tyle jako etap życia przygotowujący do stanu dorosłości, co jako status uprawniający do życia z godnością w teraźniejszości, do bycia traktowanym na równi z innymi jako jednostka potrafiąca oddziaływać na własne środowisko życia.

Obecnie największym wyzwaniem jest prawdopodobnie stworzenie takiej koncepcji praw dzieci, które nie pozwoliłyby na izolowanie ich od społeczeństwa ani kategoryzowanie jako przyszyłych dorosłych. Niektóre z haseł „wyzwolenia dziecka” zawartych w Deklaracji wydają się idealizować dziecko, poprzez nadawanie mu pewnych cech i ujmowanie go w oderwaniu od realiów życia. Można jednak wyjść poza owe ograniczenia w pojmowaniu najmłodszych i dostrzec w nich silnych aktorów, którzy stawiają przed społeczeństwem lustro, by uświadomić mu i doprowadzić do zakwestionowania paternalistycznych i poniżających

struktur. Ważne jest, by widzieć dzieci w kontekście konkretnych warunków życiowych i szanować ich interes jako jednostek oraz jako członków konkretnych kultur, społeczności i grup społecznych, gwarantując im odpowiednią przestrzeń działania oraz uznając za samodzielnych aktorów.

Moim zamierzeniem nie było poszukiwanie w powstałej niemal stulecie temu Deklaracji Moskiewskiej gotowych odpowiedzi na współczesne pytania i potrzeby. Deklaracja może jednak służyć jako bodziec do tego, by uzmysłwić sobie, że prawa dzieci mogą przyczynić się do wzmocnienia ich pozycji w społeczeństwie i poszerzenia ich oddziaływania jako aktywnych podmiotów. Biorąc to pod uwagę, zarówno Deklaracja, jak i idee Janusza Korczaka stanowią cenny wkład w teorię i praktykę praw dziecka zasługujący na głębszą uwagę.

Bibliografia

- Abensour, M. (2011). *Democracy against the state: Marx and the Machiavellian moment*. Cambridge–Malden, MA: Polity.
- Anweiler, O. (1978). *Geschichte der Pädagogik und Schule in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*. Berlin: Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin. W: Kommission bei Otto Harrassowitz, Wiesbaden.
- Anweiler, O. (1979). A.S. Makarenko und die Pädagogik seiner Zeit (pierwsze wydanie 1963). W: G. Hillig, S. Weitz (red.), *Makarenko* (s. 119–156). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Anweiler, O. (1990). Der revolutionäre Umbruch im Schulwesen und in der Pädagogik Rußlands (pierwsze wydanie 1978). W: O. Anweiler, *Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung. Ausgewählte Schriften 1967–1989* (s. 95–115). Opladen: Leske + Budrich.
- Astermann, M. (1922). *Erziehungs- und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialistischen Räte-Republik*. Berlin: Puttkammer & Mühlbrecht.
- Bakunin, M. (1869a). On Education, *Légalité*; <https://www.marxists.org/reference/archive/bakunin/works/1869/education.htm>.
- Bakunin, M. (1869b). On Education II, *Légalité*; <http://www.spunk.org/texts/writers/bakunin/sp001401.html>.
- Deklaracja praw rebenka* (Deklaracja Praw Dziecka) (1918). W: *Pervaja Moskovskaja obščegorodskaja konferencija proletarskich kul’turno-prosvetitel’nych organizacij 23–28 fevralja 1918 g* (Pierwsza Moskiewska Konferencja Organizacji Kulturalno-Oświeceniowych, 23–28 lutego, 1918) (s. 39–41). Moskwa.
- Farson, R. (1974). *Birthrights: A Bill of Rights for Children*. New York–London: Macmillan & Collier Macmillan.
- Freire, P. ([1970] 2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. ([1993] 2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gaitán, L., Liebel, M. (2011). *Ciudadanía de Derechos de Participación de los Niños*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Giroux, H.A. (2019). *Education Still Under Siege*. Westport, Conn.: Bergin and Garvey.

- Holt, J. (1974). *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children*. New York: Dutton.
- Instruktion zur Führung eines Kindergartens (*Instrukcija po vedeniju detskogo sada*). Moscow & Petersburg, 1921. W: R. Lorenz (1969). *Proletarische Kulturrevolution in Sowjetrussland (1917–1921)* (s. 184–189). Munich: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Key, E. (1909). *The Century of the Child*. New York–London: G.P. Putnam's Sons. New Edition Nabu Press, 2010.
- Klemm, U. (1984). *Anarchistische Pädagogik. Über den Zusammenhang von Lernen und Freiheit in der Bildungskonzeption Leo N. Tolstois*. Siegen-Eiserfeld: Winddruck Verlag.
- Klemm, U. (2013). Zur Wirkungsgeschichte der Volksbildung Tolstois. W: U. Klemm i in., *Freiheitliche Pädagogik. Bildung und Erziehung in frühsozialistischen, libertären und reformpädagogischen Kontexten* (s. 49–77). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Knödler-Bunte, E. (1972). Chronik zur politischen Entwicklung des Proletkult 1917–1923, *Ästhetik und Kommunikation*, 2(5/6), 153–190.
- Korczak, J. ([1919–20] 1993). Jak kochać dziecko. W: *Dzieła*, t. VII, red. E. Cichy, S. Wołoszyn (s. 5–357). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1967). How To Love A Child. W: *Selected Works of Janusz Korczak*, M. Wolins (red.). Published for the National Science Foundation, Washington D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, (s. 81–462).
- Korczak, J. (1997). Teksty (kolonijne) z czasopism. W: *Dzieła*, t. V, oprac. M. Ciesielska (s. 237–285). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. ([1929] 2009). *The Child's Right to Respect*. Strasbourg: The Council of Europe.
- Kropotkin, P. (1885). *Paroles d'un revolté*. Paris.
- Kropotkin, P. (1896). *L'anarchie – sa philosophie, sa idéal*. Paris.
- Kropotkin, P. (1902). *Mutual Aid: A Factor of Evolution*. London: Heinemann.
- Kropotkin, P. (1905). *Russian Literature: Ideals and Reality*. London: Duckworth.
- Łazarkiewicz, J. (1981). Byłem jednym z Józków. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, L. Barszczewska, B. Milewicz (red.) (s. 42–43). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Liebel, M. (2003). Working Children as Social Subjects: The Contribution of Working Children's Organizations in Social Transformations, *Childhood*, 10(3), 265–286.
- Liebel, M. (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim–Munich: Juventa.
- Liebel, M. (2009a). *Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin–Münster: LIT.
- Liebel, M. (2009b). Sobre la historia de los derechos de la infancia. W: M. Liebel, M. Martínez Muñoz (red.), *Infancia y Derechos Humanos* (s. 23–40). Lima: Ifejant.
- Liebel, M. (2010). *Enfants, Droits et Citoyenneté. Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits*. Paris: L'Harmattan.
- Liebel, M. (2012). *Children's Rights from Below: Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liebel, M. (2013). Do children have a right to work? Working children's movements in the struggle for social justice. W: K. Hanson, O. Nieuwenhuys (red.), *Reconceptualizing children's rights in international development: Living rights, social justice, translations* (s. 225–249). New York–Cambridge: Cambridge University Press.
- Liebel, M. (2015). *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim & Munich: Beltz-Juventa.

- Lifton, B.J. (1989). *The King of Children: The Life and Death of Janusz Korczak*. London: Pan Books
- Lorenz, R. (red.) (1969). *Proletarische Kulturrevolution in Sowjetrußland (1917–1921)*. Munich: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Makarenko, A.S. ([1931] 1964). Versuch einer Methodik für die Arbeit in einer Arbeitskolonie für Kinder (Materialien zum Buch). W: A.S. Makarenko, *Werke*, vol. V (s. 479–514). Berlin: Volk und Wissen.
- Mally, L. (1990). *Culture of the Future: The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*. Berkeley, Los Angeles–Oxford: University of California Press.
- Mchitarjan, I. (1998). *Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik. Zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Rußland zwischen 1900 und 1917*. Hamburg: Dr. Kovač.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and Conquerors: A critical pedagogy against empire*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nieuwenhuys, O. (2009). From child labour to working children's movements. W: J. Qvortrup, W. Corsaro, M.-S. Honig (red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 289–300). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pervaja Moskovskaja obščegorodskaja konferencija proletarskich kul'turno-prosvetitel'nych organizacij 23–28 fevralja 1918 g* [Pierwsza Moskiewska Konferencja Organizacji Kulturalno-Oświeceniowych 23–28 lutego, 1918]. Moskwa 1918.
- Pridik, H. (1921). *Das Bildungswesen in Sowjetrußland. Vorträge, Leitsätze und Resolutionen der Ersten Moskauer Allstädtischen Konferenz der kulturell-aufklärenden Organisationen „Mosko-Proletkult“ vom 23–28. Februar 1918*. Annaberg im Erzgebirge: Neupädagogischer Verlag.
- Schazki, S.T. (1981). *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Wybór, wprowadzenie i wyjaśnienie: C. Leithold. Berlin: Volk und Wissen.
- Szacki, S.T. (1908). *Djeti – robotniki buduščego*. Moskwa (fragmenty II wydania, 1922, w języku niemieckim pod tytułem: *Kinder – die Schaffenden der Zukunft [Dzieci – Twórcy Przyszłości]*). W: S.T. Szacki, *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Selected, translated and commented by I. Rüttenauer and B. Schiff (Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen des Osteuropa-Instituts der Freien Universität Berlin) (s. 65–115). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Szacki, S.T. (1970). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Selected, translated and commented by I. Rüttenauer and B. Schiff (Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen des Osteuropa-Instituts der Freien Universität Berlin). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Suissa, J. (2006). *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*. New York: Routledge.
- Tołstoj, L. (1902). *Über Erziehung und Bildung*. Berlin: Hugo Steinitz Verlag.
- Tołstoj, L. (2000). *Tolstoy as Teacher: Leo Tolstoy's Writings on Education*. Edited by B. Blaisdell. New York: Teachers and Writers Collaborative.
- Torres, C.A. (1992). Participatory Action Research and Popular Education in Latin America, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(1), 51–62.
- Veerman, P.E. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht–Boston–London: Martinus Nijhoff.
- Vos, J.F. (1970). De 1918 – Onderwijswet in de U.S.S.R: een kort hoofdstuk over de vrijwording van het ondervijs. *INFO – Informatiebladen van de Afdeling Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Groningen*, 1(4), 146–157.
- Wallon, H. (1947). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Librairie Armand Colin.

- Wentzel, K.N. (1908). *Kak sozdat' svobodnuju shkolu (Dom svobodnogo rebjonka)* [Jak stworzyć wolną szkołę (dom wolnego dziecka)]. Wydanie drugie, poprawione i uzupełnione. Moskwa: I.N. Kušnerev i K (Biblioteka Wolnej Edukacji, Szkolenia i Ochrona Dzieci).
- Wentzel, K.N. (1918). *Otdelenie školy ot gosudarstva i deklaracija prav rebenka* (Rozdział Szkoły od Państwa a Deklaracja Praw Dziecka). Moskwa: I.N. Kušnerev (Biblioteka Wolnej Edukacji, Szkolenia i Ochrona Dzieci).
- Wentzel, K.N. (1923a). *Osvobozhdenije rebjonka* (Wyzwolenie Dziecka). Wydanie trzecie, poprawione i uzupełnione. Moskwa: Cooperative Publishing House "Land and Factory" (Library "Ways of the New School").
- Wentzel, K.N. (1923b). *Teorija svobodnogo vospitanija i ideal'nyj detskij sad* (Teoria Wolnej Edukacji i Idealne Przedszkole). Wydanie czwarte, poprawione i uzupełnione. Sankt Petersburg i Moskwa: Publishing house "Voice of Work".
- Wentzel, K.N. (1923c). *Novye puti vospitanija i obrazovanija detej* (Nowe Sposoby Wychowywania i Kształcenia Dzieci). Drugie wydanie. Moskwa: Cooperative Publishing House "Land and Factory" (Library "Ways of the New School").
- Wygotski, L. ([1934] 1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA–London: The MIT Press.

Część II

DYLEMATY PRAW DZIECI
W MIĘDZYKULTUROWOŚCI

Urszula Markowska-Manista

„Najlepszy interes” dzieci marginalizowanych i ich partycypacja. Lekcje z pedagogiki Janusza Korczaka¹

*Byłoby błędem sądzić, że rozumieć znaczy
uniknąć trudności*

Janusz Korczak, 1993

Wprowadzenie

Prezentowany tekst² przybliży teoretyczne aspekty pedagogiki Janusza Korczaka dotyczące praktycznego zaangażowania dzieci w walkę o własne prawa, zwłaszcza ich interes emancypacyjny oraz włącza zasady przez niego głoszone w analizie badań nad codziennym życiem dzieci. W pierwszej części tekstu odnoszę się do badań dotyczących środowisk życia dzieci marginalizowanych, dyskryminowanych i wykluczonych, dzieci żyjących w ubóstwie oraz na marginesie społeczeństw, często wpisywanych w kategorię dzieci „bez miejsca” (więcej: Penn 2005: 1–44; Ennew, Hastadewi, Plateau 2007; Invernizzi i in. 2016). Jest to kategoria stworzona przez dorosłych, odnosząca się m.in. do społecznie, kulturowo i politycznie wykluczonych grup dzieci żyjących w dobie globalnego kryzysu (ekonomicznego, humanitarnego) oraz do dzieci, które są „niesłyszalne” w dyskursie większościowym ze względu na ich miejsce zamieszkania i przebywania (na peryferiach, z dala od centrów, w krajach określanych jako „rozwijające się” lub nękanych konfliktem zbrojnym oraz wojnami). Te niesłyszalne dzieci to dzieci o niższym statusie społecznym i dzieci piętnowane w systemach państw rozwiniętych i rozwijających się stygmatem „gorszych”. Jednocześnie są to często dzieci

¹ Podstawowa wersja tekstu w j. angielskim: U. Markowska-Manista, Determining marginalised children’s best interests through meaningful participation. Lessons learned from the pedagogy of Janusz Korczak. W: M. Sormunen (red.), *The best interests of the child – A dialogue between theory and practice*. Council of Europe Publishing Strasbourg Cedex, 2016: 47–58.

² Chciałabym podziękować prof. Manfredowi Liebelowi i pani Aleksandrze Borzeckiej za ich uwagi i rady w procesie przygotowania tego artykułu.

dotknięte dziedziczną dyskryminacją i marginalizacją. Nie zawsze mają możliwość uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących społeczeństwa większościowego, a ich dostęp do praw człowieka jest ograniczony i problematyczny. W ich środowiskach życia element dostępu do praw nakłada się na element klasowy, społeczny i strukturalny. Wymienione czynniki oraz utrudniony dostęp tych dzieci do edukacji, a przede wszystkim szkolnictwa średniego oraz wyższego sytuują je w kategorii „straconego pokolenia” oraz na rozdrożu pomiędzy tradycją (prawo zwyczajowe) a nowoczesnością (prawo krajowe i międzynarodowe). Ze względu na przynależność do środowisk marginalnych dzieci te często wpisuje się również w kategorię dzieci „niewidzialnych” (Books 2003, 2006; Naylor, Prescott 2004: 199–206; UNICEF 2006, *The State of the World's Children* 2006).

Pytanie, jakie pojawia się w tym miejscu, brzmi: czy jako dorośli we współczesnym świecie, możemy mówić o równowadze pomiędzy koncepcją najlepszego interesu dziecka (art. 3) a prawem do życia, przetrwania i rozwoju (art. 6) zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka ONZ (UNCRC)?

Kolejne dyskusyjne pytanie, na które w tekście poszukuję odpowiedzi brzmi: jak angażować dzieci marginalizowane w określanie własnego najlepszego interesu?³

Omówię przykłady działań z dziećmi oraz na rzecz praw dziecka realizowanych przez polsko-żydowskiego lekarza, pedagoga i społecznika, Janusza Korczaka. Należy podkreślić, że działania te odbywały się w innych warunkach i kilka dekad temu. Jednakże jego podejście do dzieci oraz idee i metody współpracy z i na rzecz dzieci wydają się ponadczasowe, stąd można je dostosować do współczesnego świata oraz współczesnych wyzwań i problemów, zwłaszcza w kontekście obecnej sytuacji dzieci i ich rodziców uciekających przed zagrożeniem zdrowia i życia z terytoriów rozdartych wojną i konfliktem. Będą to przykłady działań oraz wysiłków stworzenia rozwiązań opartych na współczesnych próbach odczytania myśli Korczaka, na pokornym i uważnym słuchaniu głosu dzieci. Jak pisał sam Korczak: „W wychowaniu wszystko jest eksperymentem, próbą. Próbuję łagodnie i surowo, próbuję zachęcić i zapobiec, próbuję przyspieszyć i opóźnić, próbuję pomniejszyć i przesadzić. Programu prób na rzecz despotycznego dogmatu zrzec się nie myślimy. Próba winna być ostrożna, rozważna, nie narażać na niebezpieczeństwo – i taką próbą jest cały nasz system wychowawczy” (2008: 12).

Dzieci marginalizowane

Świat, w którym żyjemy, świat współczesny, otworzył przed dziećmi nowe drzwi wielostronnego rozwoju, lecz jednocześnie zrodził nowe problemy (UNICEF 2014).

³ Problem wielowymiarowości interesu dziecka omówiony został w książce: M. Liebel (2015), *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*, Beltz-Juventa, Weinheim–Basel.

Z jednej strony mamy do dyspozycji różnorodne narzędzia ochrony dzieci przed łamaniem ich praw (Konwencja o Prawach dziecka ONZ i protokoły fakultatywne⁴, Afrykańska Karta Praw i Dobrobytu Dziecka⁵ oraz wiele innych ważnych deklaracji). Z drugiej jednak strony, obserwujemy rzeczywistość, która nie zawsze jest pomocna i przyjazna dzieciom, pomimo litery prawa i działań pomocowych realizowanych przez organizacje międzynarodowe i pozarządowe. Badacze wskazują, że nierówności ekonomiczne i społeczne istniejące w środowiskach życia dzieci spychają je na margines. Nierówności te uniemożliwiają im „bycie dzieckiem”⁶ oraz stwarzają dysproporcje w ich szansach życia (Woodhead, Dornan, Murray 2013). Co więcej, ograniczają dziecięcy potencjał rozwoju i edukacji oraz partycypacji w projektowaniu struktur społecznych i ekonomicznych państw, które zamieszkują.

Wiele artykułów naukowych i popularnonaukowych opublikowanych w ostatnich latach opisuje naglące problemy milionów dzieci w labiryncie świata dorosłych. Owe problemy dzieci pozostawionych bez opieki, ofiar dysfunkcyjnej rodziny, życia społecznego i politycznego, które tylko pozornie broni ich praw dziecka, mają charakter globalny. Dotyczą całego świata, gdyż młodzi uchodźcy, migranci, wysiedleńcy, przesiedleńcy i dzieci bez dokumentów stanowią stały element społeczeństw „Globalnego Południa” oraz krajów uznawanych za upadłe. Na przykład w moim artykule *Dzieci i młodzież – uchodźcy i nie-obywatele jako kategoria społecznie niewygodna. Wykluczone pokolenie w Dadaab* (2013: 111–128), zwracam uwagę na fakt uwzględniania historii życia dzieci i młodzieży uchodźczej, która doświadczyła konfliktów w kraju pochodzenia, rekrutacji w szeregi armii i grup zbrojnych, stygmatu masakr, aktów przemocy, ubóstwa, głodu, chorób, psychicznego i fizycznego wyczerpania związanego z ucieczką, w kategorii „społecznie niewygodnych”. Owe historie życia obnażają również naszą bezradność w obliczu łamania pisanych i niepisanych praw dziecka. Wystarczy spojrzeć na mapę świata pulsującą szlakami migracji i uchodźstwa i przemyśleć powody, dla których art. 22 Konwencji o Prawach Dziecka ONZ, gwarantujący „odpowiednią ochronę i pomoc humanitarną przy korzystaniu z odpowiednich praw zawartych w Konwencji lub innych międzynarodowych aktach dotyczących praw człowieka oraz innych dokumentach w sprawach humanitarnych”, w praktyce jest martwy w wielu krajach. A niemal wszystkie kraje na świecie podpisały Konwencję o Prawach Dziecka i prawie wszystkie ją ratyfikowały.

Niektóre mechanizmy ochrony praw dziecka funkcjonujące w krajach Globalnej Północy i Globalnego Południa stają się nieskuteczne w coraz bardziej

⁴ Protokół Fakultatywny Konwencji o Prawach Dziecka w sprawie angażowania dzieci w konfliktach zbrojnych; Protokół Fakultatywny Konwencji o Prawach Dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii; Protokół Fakultatywny Konwencji o Prawach Dziecka w sprawie procedury składania zawiadomień.

⁵ OAU Doc. CAB/LEG/24.9/49 (1990), weszła w życie 29.11.1999 r.

⁶ W odniesieniu do prawa do dzieciństwa i prawa do bycia dzieckiem, a więc prawa do zabawy, dorastania i rozwoju w warunkach przyjaznych i bezpiecznych – były to prawa propagowane przez Janusza Korczaka.

zróznicowanej, płynnej, niejednorodnej i pełnej sprzeczności rzeczywistości. Na obecną sytuację wpływ mają również transformacje związane z upadkiem politycznej koncepcji wielokulturowości w krajach Unii Europejskiej; „podróże rozpacz”⁷; tragedie na Morzu Śródziemnym i na granicach UE (białorusko-polskiej, grecko-macedońskiej, serbsko-węgierskiej), w Eurotunelu; dramatyczna sytuacja w przeludnionych obozach dla uchodźców w Grecji i we Włoszech czy chaos w społeczeństwach dotkniętych konfliktami i wojną na kontynencie afrykańskim, kontynencie azjatyckim i radykalizacja na kontynencie europejskim. Wydaje się, że standardy prawne, które miały umożliwić ochronę dzieci i ich praw przytłaczają nas i pozostawiają bezradnymi. W rezultacie „krzywdy wyrządzone przez siły wymykające się kontroli na negatywnie zglobalizowanej planecie są niezliczone i wszechobecne- a przede wszystkim rozproszone i rozmyte” (Bauman 2008: 216–217).

We współczesnym świecie marginalizacja, dyskryminacja, wyzysk i wykluczenie tworzą splątaną sieć czynników, które spychają dorosłych, a wraz z nimi dzieci, na margines społeczny. Indywidualny i zbiorowy, powszechny i naukowy ogląd wydarzeń w przestrzeni globalnej i lokalnej, zarówno publicznej, społecznej jak i osobistej, napawa współczesnego człowieka obawą. Dla większości osób margines świata to codzienny „świat życia”⁸ dzieci, w którym brak jest możliwości pełnej czy częściowej partycypacji w nadmiernie złożonej i niejasnej rzeczywistości. Owe światy życia są odległe nie tylko w sensie geograficznym, lecz także pod względem dostępu do zasobów i praw. Są to światy życia dzieci, których głosy pozostają niesłyszane w dyskursie globalnych mediów, w międzynarodowych debatach a nawet w wymiarze świadczenia mainstreamowej pomocy na poziomie lokalnym. Dzieje się tak, gdyż na tle bogatego dyskursu o wielorakich kwestiach dotyczących nierówności społecznych różnych grup, niemal nie dostrzega się tematu dyskryminacji społecznej i wykluczenia z uczestnictwa społecznej grupy społecznej niezwykle rozległej – dzieci. Uśredniając, jednej trzeciej ludzkości i społeczeństwa.

Często stajemy przed wizerunkami i statystykami pokazującymi dzieci cierpiące, które są spychane i kategoryzowane do ról uchodźców, migrantów, sierot, dzieci doświadczających przemocy, pracujących, dzieci ulicy czy dzieci żołnierzy

⁷ Chodzi o masowe emigracje do Europy z Afryki, o przeprawy przez morze i walkę o przeżycie na łodzi wypełnionej ludźmi. Więcej: S. Liberti, *Na południe od Lampedusy*. Wołowiec 2013.

⁸ Kategoria „świata życia” codziennego (*Lebenswelt*) jest kategorią międzydyscyplinarną, gdyż badacze wskazują na trudności w przedstawieniu jednoznacznej i precyzyjnej definicji świata życia codziennego. Składają się nań codzienne doświadczenia, codzienne czynności jednostki, jej marzenia i wrażenia w sferze *sacrum* i *profanum*. Z perspektywy antropologicznej, świat życia codziennego stanowi szczególny rodzaj oczywistości, będącej produktem społecznym i kulturowym, wynikiem pracy zbiorowej wykonanej w danej grupie, warunkowanej zarówno czynnikami wewnętrznymi jak i zewnętrznymi.

przygotowywanych do zabijania i walki podczas wojny. Lista tych kategorii wydaje się nieskończona. Statystyki często osłabiają naszą umiejętność podejmowania rozsądnych działań mających na celu rozwiązywanie problemów dzieci, do których powinniśmy podejść nie tylko od strony materialnej, lecz także psychologicznej i edukacyjnej. Potrzebujemy skutecznych działań, nie chowania się za statystyki.

Badacze wskazują, że nierówności gospodarcze i społeczne środowisk życia dzieci spychają je na margines, uniemożliwiają „bycie dzieckiem” i tworzą nierówności ich szans (Woodhead, Dornan, Murray 2013). Ograniczają tym samym zdolność dzieci do rozwoju i edukacji oraz partycypacji w budowaniu struktur i zaplecza ekonomicznego państwa, na którego terytorium zamieszkują. W efekcie marnują potencjał i talenty – tak potrzebne w dobie szybko przeobrażających się społeczeństw oraz zaprzepaszczają dziecięce aspiracje i marzenia.

Dzieci ludów rdzennych – bo pośród nich prowadziłam badania terenowe i do nich w tym artykule chcę nawiązać – jako kategorii dzieci „bez miejsca”, dzieci „niewidzialnych”, dzieci żyjących w ubóstwie i na marginesie społecznym, należą dziś do najbardziej dyskryminowanych grup na świecie i przynależą do maksymalnie zmarginalizowanych społeczności. Taką niewidzialną grupą są dzieci ludów rdzennych – Pigmeje Ba’Aka – wśród których realizowałam projekty badawcze⁹. Należą obecnie do najbardziej dyskryminowanych grup na świecie i do skrajnie marginalizowanych społeczności. Są „niewidzialne”, żyjąc w ubóstwie i na marginesie społeczeństwa. Są ofiarami procesu przeobrażeń ukształtowanego przez miejsce, jakie historia nakreśliła im w strukturze społecznej oraz opartego na minionych doświadczeniach życiowych i uwikłaniu w relacje i zależności z innymi grupami społecznymi¹⁰.

Marginalizacja społeczna i pozostawanie na uboczu życia społecznego oraz ograniczony dostęp do edukacji oznaczają tym samym „pozostawanie na pozycjach społecznie „peryferyjnych” (Psyk-Piotrowska 2001). Marginalne są zatem – jak wskazuje Fred Mahler (1993: 193) „[...] grupy pozbawione równych praw z powodu mniejszego dostępu do władzy (politycznej, ekonomicznej, kulturalnej itd.) w porównaniu z grupami usytuowanymi w centrum [...] ludy kolonialne wobec ludności metropolii [...]”. To z kolei oznacza „mniejsze uprawnienia, przy często większych obowiązkach, mniejsze możliwości decyzyjne i wyboru, gorsza sytuacja socjalna i ekonomiczna, niższe możliwości edukacyjne, zawodowe, ochrony zdrowia itp. Marginalność tłumaczy rzeczywistość, gdyż jednostki i grupy marginalne w tym dzieci, doświadczają dobrowolnej i/lub wymuszonej uwarunkowaniami zewnętrznymi izolacji. Co więcej, nie partycypują na równi z niemarginalną częścią społeczeństwa w najważniejszych i tych mniej ważnych sferach życia. Wchodzą w rolę

⁹ Autorskie badania i projekty badawcze zrealizowane w latach 2002–2012 wśród Ba’Aka w Republice Środkowoafrykańskiej.

¹⁰ Mam tu na myśli kolonialne i postkolonialne doświadczenia oraz współczesne zależności globalne.

biernych obserwatorów lub podległych wykonawców pewnych zadań. Prawie nigdy nie stają się ich inicjatorami i/lub pełnoprawnymi uczestnikami (Markowska-Manista 2012: 83–97). Odmienność i narzucona odgórnie przez grupy dominujące niższa pozycja, stratyfikuje, wyklucza, wprowadza podział i spycha na margines, bądź wypycha poza nawias praw i przywilejów społeczeństwa (Jarosz 2008: 10–11).

Marginalizacja jako proces zagrażający prawidłowemu rozwojowi dziecka, a w konsekwencji rozwojowi danej grupy mniejszościowej stanowi poważną przeszkodę w funkcjonowaniu¹¹ dzieci z grup ludności rdzennej, dzieci przynależących do mniejszości etnicznych czy dzieci uchodźców, które obecne są we współczesnych społeczeństwach, państwach na wszystkich kontynentach. Dokonując w trakcie moich badań terenowych¹² analizy bogatej literatury antropologicznej na temat ludów łowiecko-zbierackich w Afryce Środkowej, zauważyłam, że stosunkowo niewiele uwagi poświęcono w niej kwestii dzieciństwa lub problemów dzieci oraz ich miejsca w społeczności plemiennej stojącej przed wyzwaniem transformacji cywilizacyjnych zachodzących w świecie. Dzieci tradycyjnych łowców-zbieraczy często stanowią około 40% populacji tych grup. Zatem niemal połowa populacji pozostaje niewidzialna (Hewlett, Lamb 2005). Problem ten został niedawno uwzględniony w szerszych antropologicznych, etnograficznych, psychologicznych i politologicznych badaniach dotyczących transformacji rozwojowych¹³, konfliktów, zdrowia, migracji i mobilności, studiów międzykulturowych i afrykańskich.¹⁴ Należy jednak podkreślić, że dzieci odrzucone i ignorowane w praktykach społecznych zorientowanych na rozwój indywidualny i społeczny; dzieci marginalizowane, wśród nich dzieci ulicy i dzieci pracujące, nie są „[...] przedmiotem troski”, lecz osobami. Są wrażliwe lecz nie są nieporadne. Potrzebują szacunku, nie litości” (Panter-Brick 2002: 156).

Jedną z badaczek, która zwróciła uwagę na dzieci „niewidzialne” w swoich badaniach była Judith Ennew, aktywistka i badaczka praw dziecka, która rozpoczęła swą działalność na tym polu w 1979 roku. Twierdziła, że dzieci, zwłaszcza dzieci dyskryminowane i społecznie wykluczone, mają prawo do uczciwego

¹¹ Używam słowa funkcjonowanie, które może zostać odebrane przez czytelników jako technokratyczne, w odniesieniu do wielowymiarowego istnienia dziecka w świecie i jego różnorodnych działań.

¹² Badania w ramach projektów badawczych: „Prawo dziecka do edukacji jako warunek i szansa jego emancypacji społecznej. Diagnoza stanu edukacji metodą ORA wśród Bantu, Baka i Mbororo w regionie niejednorodnym kulturowo i etnicznie, w Monasao i Belemboke w Republice Środkowoafrykańskiej”, „Świat życia codziennego dziecka Ba’Aka w Republice Środkowoafrykańskiej” 2002–2012.

¹³ Więcej: www.developmenttransformations.com.

¹⁴ Zob. badania B. Hewlett’a na Uniwersytecie Stanu Washington w Vancouver dotyczące antropologii dzieciństwa w perspektywie kulturowej, badania Alicji Wrześnińskiej dotyczące dzieci w Kamerunie przedstawione w książce: *MWANA znaczy dziecko. Z afrykańskich tradycji edukacyjnych*, Warszawa 2005.

opisu, zbadania i policzenia (Boyden, Ennew 1997; Beazley i in. 2009: 365–378). Wyrażała sprzeciw wobec przypadkowych statystyk oraz braku wysokiej jakości, systematycznych badań i informacji na temat życia dzieci i ich codziennych doświadczeń. Zwróciła uwagę na dominujące „wiktymizacyjne” podejście, nie tylko w odniesieniu do badań nad dziećmi lecz również praktyki profesjonalistów pracujących z dziećmi (Ennew, Swart-Kruger 2003).

Odpowiedzią na powszechne podejście wiktymizacyjne mogłyby stać się badania, które „priorytetyzują partycypację dziecka” (Panter-Brick 2002). Badania prowadzone w „społecznie wrażliwych” miejscach i przestrzeniach umożliwiają zwrócenie się ku perspektywie dzieci, które nie mają głosu, które, jak pisze Ennew, są „widziane, lecz niesłyszane” (Ennew, Hastadewi, Plateau 2007; Liebel, Cussiánovich 2014). Mogą dać głębszy wgląd w codzienne życie dzieci oraz szerszą perspektywę w analizie ich problemów. Innymi słowy, owe badania emancypacyjne uwzględniałyby i angażowały dzieci oraz dały im głos. Brałyby również pod uwagę różnicowane sytuacje i warunki funkcjonowania dziecka (Thomson 2008: 3–19; Kellett 2005; Powell i in. 2011; Save the Children 2004) nie tylko z perspektywy dorosłego obserwatora. Potrzeba więc badań z dziećmi, a nie na temat dzieci (Liebel 2013, niepublikowana wersja wystąpienia). Jak zauważa Manfred Liebel, w tego typu badaniach „należy wziąć pod uwagę fakt, że nie wszystkie dzieci znajdują się w takiej samej sytuacji i nie mają tych samych problemów. Przykłady badań realizowanych przez dzieci pracujące pokazują, że dzieci muszą mieć szansę ukształtowania własnej tożsamości i sformułowania własnych pytań oraz celów badania, bazując na własnych doświadczeniach i priorytetach” (Liebel 2013, niepublikowana wersja wystąpienia).

Lekcje Janusza Korczaka

W dniu 5 grudnia 2012 r., podczas uroczystości podsumowującej obchody Międzynarodowego Kongresu Praw Dziecka zorganizowanego przez Rzecznika Praw Dziecka w Warszawie, została ogłoszona „Deklaracja Warszawska”. Ten symboliczny dokument odnosi się do idei wielkiego pedagoga, lekarza i przyjaciela dzieci – Janusza Korczaka, zwanego Starym Doktorem. Jego prace przypominają nam o niezbywalnej godności dzieci, ich upodmiotowieniu i wartości życia każdej istoty ludzkiej. W deklaracji stwierdza się co następuje: „Fundamentem Korczakowskiej filozofii jest mądra miłość do dziecka, uznanie jego podmiotowości, godności, wolności i odpowiedzialności, respektowanie prawa do szacunku, do partnerstwa w rodzinie, społeczeństwie i państwie. Dziecko jest obywatelem, którego głosu należy słuchać zarówno w jego sprawach osobistych, jak i rodzinnych, społecznych oraz państwowych”. Deklaracja wzywa dorosłych – rodziców, wychowawców i opiekunów, nauczycieli, polityków, duchownych oraz wszystkie osoby odpowiedzialne za kształt życia społecznego – by podjęli działania na rzecz zapewnienia każdemu dziecku szczęśliwego życia w świecie bez przemocy, dyskryminacji, zaniedbania

i innych form złego traktowania. Jest to apel o realizację dziedzictwa Janusza Korczaka we współczesnych realiach życia dzieci wśród dorosłych.

Każdy, kto mówi współcześnie o Korczaku, staje przed trudnym wyzwaniem. Z jednej strony, musimy zmierzyć się z wizerunkiem bohatera, heroicznej legendy, świeckiego „świętego”, który poświęcił życie osieroconym dzieciom; z drugiej strony, posągowej ikony praw dziecka oraz twórcy oryginalnego systemu wychowawczego. Wiele napisano o Korczaku. Opublikowano dziesiątki biografii, pamiętników, niezliczone teksty popularnonaukowe i artykuły naukowe. Jednakże biorąc pod uwagę uniwersalność i ponadczasową aktualność jego rozważań na temat dzieci, wciąż jeszcze nie wszystko zostało powiedziane o nim i jego „pedagogice wszystkiego”. Obecna w wielu jego pismach, pedagogika Korczaka uwzględnia transformacje zachodzące w edukacji o i na rzecz praw dziecka na świecie. Pomimo upływu czasu, korczakowska pedagogika jest wciąż aktualna i rozpowszechniła się na całym świecie. Świadczy o tym żywe wciąż zainteresowanie Korczakiem. Jego dziedzictwo i myśl żyją wśród badaczy, pedagogów oraz osób pracujących z dziećmi i wspierających je, np. w krajach Unii Europejskiej, Japonii, Kanadzie, Kazachstanie, Ukrainie, Argentynie, Brazylii, Izraelu, Demokratycznej Republice Konga, Beninie czy na Wybrzeżu Kości Słoniowej¹⁵.

Pojawia się jednak problem odczytania Korczaka dzisiaj, w czasach współczesnych i w realiach wielokulturowego, zglobalizowanego świata, w którym zmierzyć się trzeba z zaburzeniami związanymi z rasizmem, wyzyskiem, łamaniem praw, degradacją środowiska, nierównymi relacjami władzy, płci, klasy i religii. Jest to świat nękanym nowymi wymiarami migracji i uchodźstwa, zarówno dorosłych, jak i dzieci, podwójną i wielowymiarową tożsamością, ubóstwem i wykluczeniem, targany wojnami i konfliktami, które trwają i eskalują w różnych częściach globu. Aktualna jest więc teza Korczaka, według której odnosząc się do dziecka, nie wolno łamać wzajemnego prawa do wolności i godnego życia, do funkcjonowania w codziennej rzeczywistości. Korczak praktykował ten ideał. Nie zamykał świata przed dziećmi. Przeciwnie, próbował go przed nimi otworzyć. Jako pediatra i wychowawca wchodził w żywe relacje z dzieckiem. Pracował, towarzyszył, był obecny, rozmawiał, uczył, bawił się, żartował, dyskutował. Był autentyczny wypełniając codzienną rzeczywistość dzieci praktyką współuczestnictwa w rozwoju oraz wspierając ten rozwój. Zaznaczał, że wychowawca powinien zawsze dostosować swoje podejście i kierunek działania do konkretnych warunków i konkretnych dzieci w danych sytuacjach i kontekstach.

Korczak zawarł swoje idee pedagogiczne przede wszystkim w tetralogii *Jak kochać dziecko* (1920), *Prawie dziecka do szacunku* (1929), *Prawidłach życia* (1930) i *Pedagogice żartobliwej* (1939), oraz wielu innych pracach. W swoich tekstach wzywał do uznania faktu, że od momentu narodzin dziecko jest pełnoprawną

¹⁵ Są to działania zainicjowane między innymi przez osoby należące do Stowarzyszeń im. Janusza Korczaka oraz Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka (IKA) w różnych krajach na świecie, lub osoby z nimi współpracujące.

osobą, godną szacunku, i taką pozostaje na każdym etapie istnienia. Według Korczaka dziecko ma prawo być sobą. Stary Doktor traktował dzieci jak równych współobywateli. „Korczakowskie prawa dziecka nierozzerwalnie związane są z rozwojem. Rozwój i dobro, rozwój i moralność. Dziecko ma prawo do grzechu, do błędzenia, do niewiedzy. Dziecko jest dobrem, dobrem najwyższym i czyni dobro. Z czym to się łączy? Z niezbywalną godnością dziecka. Dziecko jest osobą, dziecko jest człowiekiem. Nie zadatkem na człowieka, ale człowiekiem tu i teraz – powie Korczak” (Smolińska-Theiss 2010: 12).

Idee te znalazły swój wyraz i rozwinięcie w jego nowoczesnym, antyautorytarnym systemie wychowania. Był on oparty na różnych formach działań, partycypacji i samorządności w społeczeństwie dziecięcym, w którym dzieci same się rządzą i wzajemnie karzą w sądach koleżeńskich za nieprzestrzeganie prawa. System ten szanował potrzeby i dążenia dzieci, a jednocześnie nakłaniał dzieci do pracy nad sobą i zachęcał je do aktywności i niezależności. Przez podmiotowe traktowanie swoich wychowanków, zapewnienie im dostępu do organów i instrumentów rządzenia, Korczak przygotowywał je do dorosłego życia: do odpowiedzialności, samorządności, decydowania o sobie i oddziaływania na to, co dzieje się w społeczeństwie. Warto zadać tu pytanie: Jakie działania pomogły Korczakowi w realizacji jego nowatorskiej koncepcji samorządzącej się społeczności?

Jednym z przykładów nowatorskich działań Korczaka, a jednocześnie „jednym z najbardziej niezwykłych eksperymentów w historii prasy” (Gliński 2012) jest czasopismo „Mały Przegląd”¹⁶ pisane przez dzieci, dla dzieci i młodzieży i odnoszące się do ich problemów i sposobów postrzegania świata, zatem non-fiction¹⁷. Na łamach „Przeglądu” dzieci miały prawo wyrażać swoje opinie, a ich teksty miały pomóc im w ich codziennym życiu. Rzeczywiście, niektóre przyniosły widoczne skutki w postaci wsparcia, zrozumienia, bycia zauważonym, uświadomienia i rozwiązywania problemów.

Korczak zwykł mawiać, że „Mały Przegląd” różnił się od wszystkich innych publikacji na świecie. Czasopismo było publikowane w Polsce przez 13 lat (od 1926 do 1939 r.), jego nakład wynosił aż 50 000 kopii. Umożliwiało dzieciom partycypację w dyskursie medialnym, pozwalało prowadzić dyskusje i było platformą, dzięki której głosy dzieci zostały usłyszane. „Mały Przegląd” był tworzony przez dzieci. Początkowo Korczak wraz z młodymi redaktorami redagowali teksty. „Można dziś powiedzieć, że «Mały Przegląd» funkcjonował jako platforma społecznościowa *avant la lettre*. Zdziwila interaktywność i dwukierunkowość komunikacji. Częścią formuły pisma było stałe odwoływanie się do opinii czytelników i korespondentów.

¹⁶ „Mały Przegląd” – czasopismo dziecięce założone przez Janusza Korczaka w 1926 r. i wydawane w Warszawie. Był to cotygodniowy dodatek do żydowskiego dziennika „Nasz Przegląd”.

¹⁷ Jest to kategoria tekstów odnosząca się do otaczającej nas rzeczywistości, w której dzieci obserwowały i wyczuwały prawdziwe problemy świata dorosłych, a następnie przelewały swoje obserwacje i odczucia na papier.

Zwłaszcza w pierwszym okresie, kiedy redaktorem naczelnym był Korczak, dzieci mogły liczyć na to, że sam Stary Redaktor odpowie na ich list, poradzi, skomentuje czy skrytykuje” (Gliński 2012). Ideą przeglądu było zorganizowanie społeczeństwa dziecięcego opartego na sprawiedliwości, braterstwie oraz równych prawach i obowiązkach (Falska 1983: 302). Ten kilkustronicowy dodatek do dziennika „Nasz Przegląd” wciąż pozostaje fenomenem prasowym na skalę globalną. Pomimo upływu czasu pokazuje nowatorski charakter pedagogiki Korczaka, który wyprzedzając swoje czasy (nieprzyjazne dla dzieci) pisał: „Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania” (Rogowska-Falska 1928: 33).

Drugim przykładem nowatorskich działań Korczaka są sądy koleżeńskie, które na podstawie konstytucji stworzonej w sierocińcu zajmowały się wszelkimi przypadkami łamania prawa (Smolińska-Theiss 2013: 48). Sądy te osądzały nie tylko dzieci, lecz również dorosłych. Rolę sędziów w sądach koleżeńskich odgrywały same dzieci (w tym pięciu wychowanków tworzących zespół sędziowski), gdyż – używając słów Korczaka – „dziecko jest dobrym rzeczoznawcą własnego życia”. Istniał specjalny kodeks mówiący, że „Jeżeli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć. Jeżeli zrobił coś złego, bo nie wiedział, to już wie teraz. Jeżeli zrobił coś złego nieumyślnie, będzie w przyszłości ostrożniejszy. [...] Jeżeli zrobił coś złego, bo mu się trudno przyzwyczaić, będzie się starał. Jeżeli zrobił coś złego, bo go namówili, już się nie będzie słuchał. Jeżeli ktoś zrobi coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać aż się poprawi. Ale sąd musi bronić cichych, by ich nie krzywdzili zaczepni, natrętni; musi bronić słabych, by im nie dokuczali silni; musi bronić sumiennych i pracowitych, by im nie przeszkadzali niedalecy i leniuchy, sąd musi dbać, by był porządek, bo nieład najbardziej krzywdzi dobrych, cichych i sumiennych ludzi. Sąd nie jest sprawiedliwością, ale do sprawiedliwości dążyć powinien, sąd nie jest prawdą, ale pragnie prawdy” (Rogowska-Falska 1928: 33–34). Aż 99 ze 100 paragrafów kodeksu mało charakter uniewinniający lub odnosiło się do oddalenia rozpatrywanej sprawy.

Sądy koleżeńskie odgrywały istotną rolę w kształceniu i aktywizacji dzieci. Korczak zwraca uwagę na fakt, że ta forma działań dzieci zmieniła pozycję wychowanka w procesie wychowawczym. Podaje siebie samego jako przykład wychowawcy, którego zachowanie jest również poddane osądowi:

„W ciągu półrocza podałem się do sądu pięć razy. Raz, że chłopcu dałem w ucho, raz, że chłopca wyrzuciłem z sypialni, raz, że postawiłem w kącie, raz, że obraziłem sędziego[...] tych kilka spraw było kamieniem węgielnym mego wychowania jako uczciwego, konstytucyjnego wychowawcy, który nie dlatego nie krzywdzi dzieci, że je lubi, czy kocha, ale dlatego, że istnieje instytucja, która je przed bezprawiem, samowolą i despotyzmem wychowawcy broni [...]” (Korczak 1957, t. I: 259).

Trzecim przykładem aktywizacji dzieci, rozumianej jako uznanie ich prawa do głosu i wpływania na decyzje (współzrządzenie) dotyczące życia w społeczności,

jest rada samorządowa i sejm dziecięcy. Jako najwyższy organ „republiki dziecięcej”, sejm dziecięcy decydował m.in. o ważniejszych świętach i wydarzeniach w życiu sierocińca. Do jego zadań należało zatwierdzanie i odrzucanie ustaw przedstawianych przez radę samorządową składającą się z 10 wychowanków¹⁸ i jednego wychowawcy. Była to wybieralna instytucja, której członkowie spotykali się na cotygodniowej sesji, i która przyczyniła się do rozwoju samorządności. „W najlepszym interesie dziecka” rada podejmowała działania będące częścią profilaktyki wychowawczej.

Stwarzając radę samorządową i sejm dziecięcy, Korczak znalazł rozwiązanie wielu problemów bezpośrednio związanych z aktywizacją i socjalizacją wychowanków. Zaangażowanie w działalność obu instytucji miało wychowawczy wpływ. Umożliwiała dzieciom i młodzieży uczestniczenie w działaniach aktywnej organizacji. Inicjatywy te wzbogaciły codzienne życie dzieci, rozwinęły ich umiejętności społeczne jako jednostek i jako grupy, a także stanowiły ważną platformę współpracy między dziećmi a dorosłymi.

Korczak nie tylko propagował najlepszy interes dziecka, lecz przez praktyczne działania w dialogu z dziećmi – w odniesieniu do konkretnych sytuacji – próbował zdefiniować, czym jest dla nich ów najlepszy interes. Przestrzegając tej zasady, Korczak wzbogacił swoje koncepcje pedagogiczne, uwzględniając różne formy wychowawczego oddziaływania. Wśród nich na uwagę zasługują: system dyżurów, opieka dzieci nad dziećmi, plebiscyt życzliwości i niechęci, wpisywanie się do księgi podziękowań i przeprosin, nagradzanie kartkami okolicznościowymi, notariat, kasa pożyczkowa, kluby sportowe, kółko organizacji pożytecznych rozrywek, koło naukowe oraz klub sportowy „Ognisko” z własnym budżetem.

Korczak w swej pracy podkreślał odpowiedzialne prawa dziecka. Zaznaczał, że dziecko powinno dostosować się do społeczności dzieci i organizacji praw przez nie stworzonych. Stary Doktor wzywał dorosłych do przestrzegania zasad ustanowionych przez nich dla dzieci oraz do respektowania prawa dziecka do głosu i podejmowania decyzji. Podkreślał zasadę i praktykę partnerstwa w procesie wychowania. Wychowywać to znaczy wspierać rozwój dziecka, jego indywidualność i ciekawość świata. Chodziło o to, by nie tłumić i nie zmuszać wychowanka, by postrzegał rzeczywistość w taki sposób, jak dorośli. Dziecko ma prawo do swojej indywidualności i wyjątkowości. Dorosły ma włożyć wysiłek w zrozumienie dziecka, w odkrywanie przez towarzyszenie mu w codziennych zadaniach.

Należy podkreślić, że Korczak zdawał sobie sprawę z tego, że wiele osób może nie akceptować jego filozofii, że mogą nie zrozumieć przesłania i odrzucić jego treść. Pisał przecież: „Wzywam o magna charta libertatis, o prawa dziecka” (*Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, 2012: 55). Był również świadom tego, że świat dorosłych nie stanie się stuprocentowo przyjazny dzieciom.

¹⁸ Członkami rady mogły być osoby o wysokim statusie. Dodatkowo podlegały wyborom ogólnym.

Zakończenie

Mając współcześnie do dyspozycji wiele międzynarodowych i krajowych instrumentów w formie dokumentów i rozwiązań prawnych, my, dorośli, poszukujemy sposobu wspierania dzieci w uzyskaniu dostępu do ich praw, w zagwarantowaniu ich podmiotowej i aktywnej partycypacji w życiu codziennym oraz zapewnianiu najlepszego interesu dziecka. Widzimy jednak, że owe instrumenty i strategie mające chronić dzieci przed łamaniem ich praw nie zawsze są skuteczne. Staje się to widoczne na przykład w wielkoskalowej partycypacji dzieci w konfliktach zbrojnych w charakterze dzieci-żołnierzy, w przymusowej pracy, w zatrudnianiu dzieci (bez ich zgody, bez uwzględnienia ich głosów i ich praw pracowniczych tam, gdzie prawo dopuszcza pracę dzieci) do niedozwolonych dla nich prac lub zatrudnianiu tych, które są zbyt młode i zbyt słabe fizycznie, by pracować. Wielość sposobów, w które wyrządza się dzieciom krzywdę, trudno odzwierciedlić w liczbach.

Korczak doświadczył najgorszych warunków życia dzieci, poznał wymiary ich wielokrotnej marginalizacji, wykluczenia i ubóstwa¹⁹. Stąd w swoich pracach i w praktyce wychowawczej podjął nowatorską próbę zdefiniowania najlepszego interesu dziecka i zaznaczał, że dzieci są aktywnymi uczestnikami życia społecznego, że dzieci pracują na swoje prawa i mają prawo do swoich praw.

Korczak był pionierem w dziedzinie praw dziecka i zwolennikiem wieloaspektowego podejścia do ich funkcjonowania w świecie zdominowanym przez dorosłych. On nadał dzieciom i dorosłym rolę strażników praw dziecka, a jednocześnie starał się zwrócić uwagę świata na wzajemną – kluczową zależność dorosłych i dzieci: „My wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie” (Korczak 1992: 184). Powraca zatem pytanie postawione na początku tego tekstu: Jak możemy angażować dziecko w definiowanie jego najlepszego interesu?

Lekcje o wychowaniu, oparte na dziedzictwie Janusza Korczaka, mogą stać się pomocne w poszukiwaniu odpowiedzi. Mogą być szczególnie ważne w przypadku, kiedy mówimy o definiowaniu najlepszego interesu dzieci wpisanych w kategorię dzieci „bez miejsca” i dzieci „niewidzialnych”. W przypadku, kiedy z różnych perspektyw dyskutujemy o ich pozycji w społeczeństwie, będącej wyrazem nierówności w wielu wymiarach codziennego życia. Działania umożliwiający i wspierający zaangażowanie dzieci w definiowanie własnego najlepszego interesu nie mogą być następstwem przypadku lecz wynikać z dogłębnej wiedzy o dzieciach i ich środowisku. Nie może być to działanie narzucone, oparte na zależności dziecka od dorosłych, o czym pisał Korczak i co jest aktualne również dzisiaj – lecz działaniem partycypacyjnym, w którym dorośli uznają, że dziecko jest pełnoprawną osobą od chwili narodzin i na wszystkich etapach życia.

¹⁹ W 1901 r. opublikował m.in. artykuły *Nędza Warszawy* i *Dzieci Ulicy*.

Przydatna może być również świadomość, że my, dorośli, będziemy mogli mówić o równowadze między zasadą najlepszego interesu dziecka (art. 3 Konwencji o Prawach Dziecka ONZ) a jego prawem do życia, przetrwania i rozwoju (art. 6 Konwencji) dopiero, gdy zaakceptujemy fakt, iż możemy zmienić świat oraz że zmiana ta rozpoczyna się od polepszenia życia dorosłych i dzieci. Jest to sieć wzajemnych powiązań.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2008). *Płynny lęk*, tłum. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Books, S. (red.) (2003). *Invisible children in the society and its schools*. Routledge.
- Books, S. (red.) (2006). *Invisible children in the society and its schools*. 3. Edition. Routledge.
- Bourdillon, M. (2017). Thinking about street children and orphans in Africa: beyond survival. W: A. Invernizzi, M. Liebel, B. Milne, R. Budde (red.), *Children out-of-Place and Human Rights: in Memory of Judith Ennew*. Springer.
- Boyden, J., Ennew, J. (1997). Children in focus: a manual for participatory research with children. *Stockholm: Swedish Save the Children. Interviewing Children About Loneliness*.
- Ennew, J. (1994). *Street and Working Children: A Guide to Planning*. Save the Children. London.
- Ennew, J., Hastadewi, Y., Plateau, D.P., Seen (2007). Heard – and Forgotten? Participation of children and young people in Southeast, East Asia and Pacific in events and forums leading to and following up on the United Nations General Assembly Special Session for Children. *Children, Youth and Environments*, 17(1).
- Ennew, J., Swart-Kruger, J. (2003). Introduction: Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth. *Children, Youth and Environments*, 13(1).
- Falska, M. (1983). Zarys organizacji pracy wychowawczej w „Naszym Domu”. W: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór M. Falkowska (s. 302). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gliński, M. (2012). *Mały Przegląd – gazeta inna niż wszystkie*, <http://culture.pl/pl/artykul/maly-przeglad-gazeta-inna-niz-wszystkie>, dostęp: 10.04.2017.
- Hammarberg, T. (2013). Korczak pomaga nam zrozumieć prawa dziecka. W: B. Smo-lińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie* (s. 48). Warszawa.
- Hewlett, B.S., Lamb, M.E. (2005). Hunter-gatherer Childhoods: Evolutionary, Developmental & Cultural Perspectives, Transaction Publishers. New Brunswick, New Jersey.
- Jarosz, M. (2008). Obszary wykluczenia w Polsce. W: *Wykluczeni, wymiar społeczny, materialny i etniczny* (s. 10–11). Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* ESRC, UK.
- Korczak, J. (1928). W: M. Rogowska-Falska, Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic Informacyjny ze słowem wstępnym Janusza Korczaka, Warszawa, s. 33.
- Korczak, J. (1957). *Wybór pism pedagogicznych*, t. I, Warszawa.
- Korczak, J. (1992). Trzeba to rozumieć. W: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*. Wstęp i redakcja naukowa: A. Lewin, integracja tekstu M. Ziółek, przypisy M. Ciesielska, M. Falkowska, M. Matysiak. Warszawa.

- Korczak, J. (1993). *Dzieła wybrane*, t. VII: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Kowalak, T. (2001). Marginalizacja społeczna. W: B. Rysz-Kowalczyk (red.), *Leksykon polityki społeczne*. Warszawa: ASPRA-JR.
- Liebel, M. „Child-led Research: Experiences with Working Children in the Majority World”. CREAN Conference “Children’s Rights Research: From Theory to Practice”, Madryd, 24–25.09.2013 [wersja niepublikowana].
- Liebel, M. (2015). *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim–Basel: Beltz-Juventa.
- Liebel, M., Budde, R. (2017). Other Children, Other Youth: Against Eurocentrism in Childhood and Youth Research. W: A. Invernizzi, M. Liebel, B. Milne, R. Budde (red.), *Children out-of-Place and Human Rights: in Memory of Judith Ennew*. Springer.
- Mahler, F. (1993). Marginality and Maldevelopment. W: J. Danecki (red.), *Insights into Maldevelopment*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Markowska-Manista, U. (2012). Obszary dyskryminacji i marginalizacji Pigmejów w Afryce Środkowej. W: K. Jarecka-Stępień, J. Kościółek (red.), *Problemy współczesnej Afryki. Szanse i wyzwania na przyszłość* (s. 83–97). Kraków Księgarnia Akademicka.
- Markowska-Manista, U. (2013). Dzieci i młodzież – uchodźcy i ‘nieobywatele’ jako kategoria społecznie niewygodna. Wykluczone pokolenie w Dadaab. W: A.M. Kłonkowska, M. Szulc (red.), *Społecznie wykluczeni. Niewygodni, nienormalni, nieprzystosowani, nieadekwatni* (s. 111–128). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Naylor, A., Prescott, P. (2004). Invisible children? The need for support groups for siblings of disabled children. *British Journal of Special Education*, 31.4, 199–206.
- Panther-Brick, C. (2002). Street Children, Human Rights, and Public Health: A Critique and Future Directions. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 31.
- Penn, H. (2005). *Unequal Childhoods. Young Children’s Lives in Poor Countries* (s. 1–44). London: Routledge.
- Powell, M.A., Graham, A., Taylor, N.J., Newell, S., Fitzgerald, R. (red.) (2011). *Building Capacity for Ethical Research with Children and Young People: An International Research Project to Examine the Ethical Issues and Challenges in Undertaking Research with and for Children in Different Majority and Minority World Contexts*. Dunedin: University of Otago Centre for Research on Children and Families & Lismore: Centre for Children and Young People.
- Psyk-Piotrowska E. Demarginalizacja wsi drogą: urbanizacji, skansenizacji, samodzielnego rozwoju. <http://www.isp.org.pl/files/5817730480358727001128607475.pdf>.
- Rädda, B., Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J., Waterson, R. (red.) (2009). *The right to be properly researched: research with children in a messy, real world*. London: Routledge.
- Rogowska-Falska, M. (1928). Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic Informacyjny ze słowem wstępnym Janusza Korczaka Warszawa, <http://www.dbc.wroc.pl/Content/15712/RP%201590.pdf>.
- Save the Children (2004). So You Want to Involve Children in Research? A toolkit supporting children’s meaningful and ethical participation in research relating to violence against children. Stockholm.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Korczakowska idea praw dziecka. *Pedagogika Społeczna*, 3–4, 7–19.

Thomson, P. (2008). Children and young people: Voices in visual research. W: P. Thomson (red.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (s. 3–19). London: Taylor & Francis.

Tygodnik Bursy: [bez tytułu, I]. W: J. Korczak (2008), *Dzieła wybrane*, t. I (s. 12). Warszawa.

UNICEF (2006). *The State of the World's Children 2006 – Excluded and Invisible*. New York.

UNICEF (2014). *25 years of the Convention on the Rights of the Child – Is the world a better place for children?*

UNICEF Office of Research (2014). *Children of the Recession: The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries*, Innocenti Report Card 12, UNICEF Office of Research, Florence.

Woodhead, M., Dornan, P., Murray, H. (red.) (2013). *What Inequality Means for Children. Evidence from Young Lives*. Oxford: Young Lives.

Wrzesińska, A. (2005). *MWANA znaczy dziecko*. Warszawa: DIALOG.

Manfred Liebel

„Białe” dzieci – „czarne” dzieci. Rozważania nad powieścią dla dzieci o małym królu Maciusiu Janusza Korczaka¹

*Tekst dedykuję Bruno Schonigowi, mojemu
zmarłemu 16 września 2001 roku koledze
i przyjacielowi, który przybliżył mi postać
Janusza Korczaka i zwrócił uwagę na
niezauważane dotychczas aspekty jego dzieła.*

W osobie Janusza Korczaka widzę jednego z najważniejszych pionierów emancypacyjnego pojmowania praw dziecka. W historii praw dzieci Korczak, jak nikt inny, ucieleśnia emancypacyjne podejście, które do dzisiaj nie znalazło należnego uznania i pozostaje ukryte za paternalistycznym konceptem praw dzieci, kładącym nacisk na ich ochronę². Tym bardziej zaskakuje fakt, iż jego powieść dla dzieci o małym królu Maciusiu zawiera fragmenty, w których Autor zdaje się ukazywać europejskie lub „białe” poczucie wyższości, bliskie światopoglądowi, który dzisiaj nazywamy eurocentryzmem bądź rasizmem³. Rozważam tę kwestię nie po to, by podważyć, czy nawet zakwestionować znaczenie Korczaka jako pedagogicznego reformatora, jako ważnego Autora prozy dla najmłodszych czy pioniera praw dziecka, lecz po to, by przeciwdziałać idealizacji i homogenicznemu

¹ Pierwotna wersja tekstu: M. Liebel, „Weiße“ Kinder – „schwarze“ Kinder. Nachdenkliche Anmerkungen zu Janusz Korczaks Kinder-Roman vom kleinen König Macius, w: M. Liebel (red.) *Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium*, Berlin–Münster: LIT Verlag Dr. W. Hopf, 2013: 105–136. Podziękowania za tłumaczenie pierwotnej wersji tekstu kieruję do Łukasza Sikory i Urszuli Markowskiej-Manista.

² Znaczenie Korczaka dla historii praw dziecka: por. Kerber-Ganse (2009); Beiner (2008); Liebel (2007: 22 i kolejna); Liebel (2009: 18 i kolejne).

³ Przytaczam pojęcia „biały” i „czarny” w cudzysłowie, gdyż nie są one naturalnymi ani widocznymi cechami ludzi, a wynikiem skojarzeń i tworzonych „konstruktów społecznych”, które albo zamykają, albo otwierają obszary życiowe i doświadczalne „czarnych” i „białych”. W literaturze zaliczanej do „Czarnego feminizmu” i innych tekstach antyrasistowskich słowo: „Czarny” – jako wyraz autoidentyfikacji – pisane jest wielką literą lub w jego zastępstwie używane jest wyrażenie „Osoby kolorowe” (ang. *People of Colour*).

postrzeganiu jego postaci i dzieła. Tylko w ten sposób można będzie powoływać się na dzieło Korczaka jako wiarygodne źródło oraz zapewnić posłuch jego emancypacyjnemu pojmowaniu praw dziecka w przyszłości. Mam tym samym na myśli uwzględnienie własnej krytycznej i samokrytycznej postawy Korczaka. „Jednoznaczne” wypowiedzi były niezgodne z jego zasadami, wszak był on otwarty i wrażliwy na sprzeczności w sposobie myślenia, odczuwania i działania małych i dużych bliźnich⁴.

Swoje pojmowanie praw dziecka Korczak sformułował i wyjaśnił nie tylko w esejach (patrz przede wszystkim: Korczak 1919/2002 i 1929/1999), lecz także w fikcjonalnych, lecz opartych na własnych doświadczeniach tekstach literackich, skierowanych do dzieci (i dorosłych). Powieść *Król Maciuś Pierwszy* oraz jej kontynuacja *Król Maciuś na wyspie bezludnej* są najbardziej znanymi i wciąż najchętniej czytаныmi dziełami Autora w krajach niemieckojęzycznych⁵. Książka opisuje (daremne) starania dziecka, które los zmusił do przyjęcia roli króla, by – zgodnie z jego wyobrażeniami i w interesie dzieci – urządzić na nowo świat wstrząsany wojnami, nienawiścią rasową, degeneracją i samowolą dorosłych. W konstruowaniu historii Korczak sięga po figury językowe oraz elementy narracji, które moim zdaniem stoją w sprzeczności z jego emancypacyjnym zamysłem oraz rozumieniem praw dziecka, prowadząc tym samym do problematycznych wniosków. Aby przybliżyć – sporne według mnie – fragmenty tym, którzy nie czytali książki, przytoczę najpierw kilka obszernych cytatów z tekstu (pisane kursywą). Fragmenty te omówię w odniesieniu do dotychczasowej recepcji publikacji Korczaka, a także zaproponuję możliwe interpretacje.

⁴ Artykuł powstał w ramach przygotowań do sympozjum „Janusz Korczak – pionier praw dziecka”. Dziękuję za wskazówki, krytyczne uwagi i wsparcie następującym osobom: Maisha Eggers, Annika Fratini, Yvonne Hylla, Winfred Kaminski, Katharina Kersten, Michael Kirchner, Verena Marke, Urszula Markowska-Manista, Iven Saadi, Doris Mauthe-Schonig, Philip Meade, Anh Ngo i Manuela Ritz.

⁵ W Niemczech istnieją różne tłumaczenia i wydania powieści, która pierwotnie ukazała się w języku polskim w częściach w 1922 i 1923 r. Najpopularniejsze wydania, przetłumaczone z języka polskiego przez Katję Weintraub*, ukazały się pod tytułami *König Hänschen I* i *König Hänschen auf der einsamen Insel*. Göttingen: Vandenhoeck i Ruprecht, 1970, 1971 oraz kolejne wydania tego tłumaczenia od roku 1974 w serii Fischer-Taschenbuch, Frankfurt nad Menem oraz *Der kleine König Maciuś. Eine Geschichte in zwei Teilen für Kinder und Erwachsene*. Pełne wydanie, z posłowiem Güntera Schulze, przetłumaczone z języka polskiego przez Monikę Heinker. Freiburg, Bazylea, Wiedeń: Herder, 1994, wydanie piąte 1997. Tutaj odnoszę się do ostatniego wydania obu części: *Król Maciuś Pierwszy* i *Król Maciuś na wyspie bezludnej*, które ukazały się w tomie *Dzieła zebrane* (w dalszej części tekstu używam skrótu *Dzieła*), tom XI, opracowanie i komentarz: Friedhelm Beiner i Silvia Ungermann, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2002. Pokrywa się ono, za wyjątkiem drobnych modyfikacji i objaśnień edytorskich, z tłumaczeniem Moniki Heinker, opublikowanym po raz pierwszy w roku 1978 przez wydawnictwo Gustav Kiepenheuer Verlag w Lipsku i Weimarze.

* Pierwsze tłumaczenie Katji Weintraub ukazało się w Warszawie w roku 1958 i było ono przeznaczone na rynek zagraniczny [przyp. tłum.].

„Biały” i „czarny” – cytaty z powieści *Król Maciuś Pierwszy*

W poniższym rozdziale przytaczam fragmenty powieści zawierające słowa i figury językowe, które z dzisiejszego, naukowego punktu widzenia mają wydźwięk dyskryminujący lub rasistowski. Osoby, które dyskryminowano ze względu na ich wygląd zewnętrzny, zwłaszcza z powodu „Kolor(u) [...] skóry” (Ritz 2009), mogą z pewnością poczuć się urażone, a nawet doznać szoku. Ponieważ chodzi tu o wierne oddanie tekstu, pozostawiam cytowane wyrażenia w ich pierwotnym brzmieniu. Osobom, które tego typu określenia wydają się gorszące, bądź też dla których lektura ta jest zbytnią zuchwałością, polecałbym pominięcie tych cytatów oraz, jeżeli sobie tego zażyczą, powrót do nich dopiero po przeczytaniu pozostałych części mojego tekstu. Podczas lektury warto pamiętać także o tym, że mowa tutaj o fragmentach powieści, która zawiera również inne, odmienne przesłania.

Oto wybrane fragmenty powieści:

I dopiero w swoim gabinecie, w swojej stolicy zrozumiał Maciuś te wszystkie dziwne rzeczy, których był świadkiem w kraju ludożerców. Profesor, który znał pięćdziesiąt języków, tak wytłomaczył Maciusiowi:

Kiedy jeden z przodków Bum-Druma chciał przestać być ludożercą i go otruli – najstarszy kapłan dziki ogłosił takie stare podanie:

Przyjdzie czas, kiedy ludożercy się zmienią. [...] I zostanie się [...] tylko kawał marmuru, garść popiołu – i biały człowiek, który się stanie królem wszystkich czarnych królów. I wtedy Murzyni przestaną być ludożercami i zaczną się uczyć od białych ich różnych sztuk i mądrości.

[...] Maciuś został królem nie tylko wszystkich ludożerców, ale wszystkich czarnych królów. Tylko że od tej pory ludożercy już nigdy ludzi jeść nie będą, chcą się uczyć czytać i pisać, nie będą do nosa kładli muszli i kości i ubierać się będą tak jak wszyscy ludzie.

– To doskonale! – zawołał Maciuś – niech Bum-Drum przyszele tu ze stu Murzynów, nasi krawcy nauczą ich szyc ubrania, nasi szewcy nauczą ich robić buty, nasi murarze nauczą ich budować domy. Poślemy im gramofony, żeby się nauczyli ładnych melodii, najprzód pošlemy trąby, bębny i flety, potem skrzypce i fortepiany. Nauczymy ich naszych tańców – i pošlemy im szczotki do żeńbów i mydło.

Jak się przyzwyczają, może przestaną być tacy czarni. Choć, prawdę powiedziawszy, nie szkodzi wcale, że oni inaczej wyglądają.

– Wiem, co zrobię! – krzyknął nagle Maciuś – urządzę w stolicy Bum-Druma telegraf bez drutu. Wtedy będzie łatwo załatwiać z nimi wszystkie interesy, bo jeździć ciągle tak daleko jest trudno.

I Maciuś wezwał królewskich rzemieślników, i kazał zrobić dla Bum-Druma dwadzieścia ubrań, dwadzieścia palt i par butów i dwadzieścia kapeluszy. Fryzjer ostrzygł mu włosy. A Bum-Drum na wszystko pozwalał. Było mu

tylko trochę nieprzyjemnie, kiedy zjadł pudełko pasty do czyszczenia butów i kawałek pachnącego mydła, które mu dano do mycia. Od tej pory czterech lokajów pilnowało Bum-Druma, żeby przez pomyłkę znów jakiegoś głupstwa nie zrobił (Dzieła 1992, t. VIII: 149–151).

Później zorganizował Macius w swojej stolicy (gdzie urządził „muzeum tortur” o życiu „dzikich”) spotkanie białych i czarnych królów:

Bum-Drum postanowił z tego skorzystać. I w przeddzień przyjazdu białych królów zaprowadził dzikusów do studni, potem do muzeum tortur – miał do nich długą przemowę.

Co mówił, Macius nie wiedział, ale musiał im bardzo zagrozić, bo sprawowali się na ulicy i na uroczystościach zupełnie przyzwoicie (ibid.: 166).

„Biali królowie” skarżyli się na niestosowne zachowanie „czarnych królów”, którzy robili wiele hałasu i bili się z powodu drobnostek. Jeden z „białych królów” powiedział:

– Mało tego, że musimy z tymi małpami siedzieć przy jednym stole i patrzeć, jak oni łapami i bez widelców jedzą, swoje płaskie nosy wycierają palcami – i psują powietrze, że wcale jeść nie można, tak obrzydząją jedzenie, jeszcze w nocy spokoju mieć nie możemy.

Ledwo udało się Maciusiowi wytłomaczyć, że oni się poprawią, że Bum-Drum też był dziki, a w dwa miesiące nauczył się myć pachnącym mydłem, nawet używa wykałaczek.

Groziło już, że biali królowie wyjadą, i z trudem udało się przekonać ich, że mogą jeść osobno, jeśli wolą, że tylko najmniej dzicy Murzyni siedzieć będą razem.

Bo i między czarnymi królami było trzech zupełnie porządných i wykształconých, którzy nawet nosili spodnie i kołnierzyki i umieli nakręcać gramofon (ibid.: 166, 169).

Miała też i policja za swoje. Po uroczystości prefekt policji skarżył się, że mu siedem kilo wagi ubyło.

– Bo pomyślcie tylko. Rozlazły się te małpy po mieście i pilnuj tu, żeby jaki łobuz kamieniem w nich nie cisnął, żeby ich nie przejechali, no – żeby i oni nie zjedli kogo, bo i o to nietrudno było (ibid.: 170).

Po wspólnym polowaniu „białych” i „czarnych” królów, podczas którego „biali” używali strzelb a „czarni” łuków i strzał, pewien „biały król”, który wcześniej szczycił się swoim kunsztem łowieckim, zaprzyjaźnił się z jednym z „czarnych królów”.

A na drugi dzień przy śniadaniu opowiedział, że czarni są bardzo mili, że się od nich wiele można nauczyć – i nawet kto wie, czy nie smaczniejsze jest jedzenie, jeżeli się je niesie do ust palcami, a nie ostrymi i zimnymi widelcami (ibid.: 171).

Z Bum-Drumem przybyła do stolicy również jego córka Klu-Klu i zaprzyjaźniła się z Maciusiem.

Dwa tygodnie nic nie robił Maciuś, tylko się bawił. Zabawy prowadziła Klu-Klu. Różne polowania, wyprawy wojenne, śliczne budowala z gałęzi szalały i ich nauczyła. Jedne zabawy odbywały się na ziemi, a drugie na drzewach. Z początku Klu-Klu nie umiała chodzić w trzewikach.

– Co to za dziki zwyczaj – skarżyła się – żeby na nogach nosić ubranie.

Potem gniewała ją sukienka.

– *Dlaczego u was chłopcy inaczej się ubierają niż dziewczęta? To jest zupełnie dziki zwyczaj. Przez to dziewczynki u was są takie niezgrabne. Ani na drzewo nie można się wdrapać, ani przez płot przeskoczyć. Zawsze nieszczęsna sukienka płacze się i płacze.*

– *Ależ, Klu-Klu, ty chodzisz po drzewach lepiej niż nasi wiejscy chłopcy, nie mówiąc już o Maciusiu i Stasiu. [...]*

Dzieci wiejskie bały się Klu-Klu z początku, ale potem bardzo ją szanowały i lubiły.

– *Chociaż dziewczucha, a najpierwsza między chłopakami. Mój Boże, jacy to muszą u nich być chłopcy.*

– *Akurat tacy sami, wcale nie lepsi – tłumaczyła Klu-Klu. – To tylko u białych dziewczynki noszą długie włosy i suknie i przez to nic nie mogą robić (ibid.: 179, 180).*

Klu-Klu ma do Maciusia „wielką, wielką prośbę”:

– *Żebyś sprowadził do swojej stolicy sto dzieci czarnych, żeby tak jak ja mogły się uczyć, a potem wróciły do Afryki i nauczyły wszystkiego wszystkie czarne dzieci” (ibid.: 181).*

Później Klu-Klu uczy „wiejskie dzieci” w kraju Maciusia pisania i wiele innych pożytecznych rzeczy:

Ależ uciechę miały wiejskie dzieci tego lata. Bo wszystkie prawie zabawy były wspólne. Ale nie tylko nauczyły się od Klu-Klu nowych zabaw, nowych bajek i piosenek, robienia łuków, szalałów, plecienia koszyków, kapeluszy, nowego sposobu odszukiwania i suszenia grzybów, Klu-Klu, która przed dwoma miesiącami mówić jeszcze nie umiała, została nauczycielką pastuszków, których uczyła czytać. [...]

I mówili pastuszki: czytać jest łatwo! I zaczęli czytać. A ich matki aż w ręce klaskały ze zdziwienia.

– *Ależ ta czarna dziewczucha jest zuch – no! Nauczyciel gardło sobie cały rok zrywał, bił linią, targał za uszy i za kudły, i nic, jak głąby, a ona powiedziała tylko, że litery to muchy, i nauczyła. – A jak ona krowę wydoiła, było na co patrzeć (ibid.: 183–184).*

W końcu „czarne dzieci” przybyły do kraju Maciusia. Zaprosił 50 (w tekście 100), ale przez omyłkę liczba ta wzrosła do tysiąca:

Stropił się Maciuś, ale Klu-Klu była uszczęśliwiona.

– To jeszcze lepiej. Jeżeli więcej dzieci od razu nauczy się, będzie można zrobić porządek od razu w całej Afryce.

I Klu-Klu wzięła się nie na żarty do roboty. [...]

– Ale jak [oni] będą spali? [zapytał Maciuś; ML]

– Tymczasem mogą spać na podłodze. Przecież są jeszcze dzicy i im wszystko jedno.

– A co będą jedli? – pyta się Maciuś. – Przecież kucharze chodzą do szkoły. [Posłał do szkoły dorosłych w miejsce dzieci; ML]

– Tymczasem mogą jeść surowe mięso. Przecież są jeszcze dzicy i im wszystko jedno (ibid.: 210).

Po ucieczce Maciusia z samotnej wyspy do Afryki (na którą został wcześniej wypędzony), zwrócił się on z apelem do białych dzieci o przekazanie darów w postaci: żywności, zabawek, pieniędzy i książek z obrazkami:

Mili bracia i siostry, białe dzieci. Teraz najlepiej możecie pokazać, że jesteście dobre. Jeżeli kto chce mieć prawa, musi przekonać wszystkich, że ma rozum i dobre serce. Nieszczęśliwe czarne dzieci nie mają pomocy, więc pokażcie, że chcecie im pomóc. Macie ładne sukienki, jecie smaczne rzeczy, bawicie się i chodzicie do szkoły, podlewacie kwiaty, macie chleb z miodem. A czarne dzieci są chore i umierają z głodu. Mówię wam prawdę. Byłem w różnych krajach, na różnych wojnach. Widziałem wiele nieszczęść. Ale wszystko to nic w porównaniu z obozem czarnych dzieci. One są najnieszczęśliwsze, bo nie tylko małe i słabe, ale w dodatku dzikie. Więc trudniej im coś wymyślić, żeby się ratować. Śpieszcie się z pomocą! – Król Maciuś Pierwszy (ibid.: 378).

Gdy na statkach dotarła pierwsza pomoc dla mieszkających w obozie „czarnych dzieci”:

Maciuś chciał nakarmić naprzód najmniejsze, ale Klu-Klu radziła naprzód dać starszym, żeby mogły pomagać. Mleko i inne produkty były w puszkach blaszanych i nic prócz wody nie trzeba było gotować. Zamiast żołnierskich sucharów przysłano bardzo smaczne białe, słodkie herbatniki, bo dzieci miały chore żołądki. Było to śniadanie, jakiego czarne dzieci nigdy w życiu nie jadły. Ale nie dziwiły się niczemu, bo i statki, które pierwszy raz w życiu widziały, i skrzynie, i worki – wszystko uważały za cud. I tylko czekały, czy nie zrobią się zaraz tak białe jak mleko, które im dawano w kubkach, blaszanych pudełkach i łupinach kokosowych orzechów (ibid.: 379).

Kolejne dostawy zawierały także sporo rupieci, ale „czarne dzieci” i tak się cieszyły z otrzymanych upominków. W końcu zbudowano również szpital:

Teraz jest już czynny nie jeden, a trzy szpitale. Ale czarne dzieci są bardzo mocne, więc od razu wszystkie wyzdrowiały i w szpitalu tylko je kąpano i strzyżono włosy, w drugim uczono myć zęby i urządzono pogadanki przyrodnicze o wycieraniu nosów. W szpitalu chirurgicznym przekłuwano dziewczynom uszy, żeby nosiły kolczyki.

Rozdano dzieciom chorągiewki białych narodów. Nauczyciel gimnastyki urządził pierwszą orkiestrę dętych instrumentów i uczył europejskich tańców. Dzieci murzyńskie były tak zdolne, że po miesiącu odbył się pierwszy mecz piłki nożnej, a starsze dziewczynki były upudrowane i wyglądały naprawdę jak białe.

Jedzenia było już dosyć. Zaczęto przysyłać odzież. Cały statek serwetek i rękawiczek, potem kapy na łóżka, firanki, wreszcie koszule.

Nowa praca, bo do kap trzeba dorabiać łóżka. I niejedna odwieczna palma padła pod elektryczną siekierą. Serwetki przerobiono na fartuszki dla dziewczynek, a firankami zasłaniano małe dzieci na noc, żeby je ochronić od komarów i moskitów.

Murzynki-matki zaczęły zabierać po trochu dzieci do domu. A dziecko brało cywilizację i wesoło ruszało w drogę.

I im mniej było dzieci, tym więcej przyjeżdżało białych, żeby je ratować.

– Cóż, Klu-Klu – mówi Maciuś – stało się tak, jak chciałaś. Biali pokochali Murzynów, przyjeżdża ich coraz więcej. A wielu mówi, że już zostaną na zawsze. Jutro przybędzie statek z kinematografem i gramofonami. W każdej chacie wisi portret białego króla. Czy nie uważasz, Klu-Klu, że nawet małpy już są mniej dzikie, niż były? (ibid.: 380).

Po powrocie Maciusia do swojego kraju:

W kinematografach pokazywali, jak czarne dzieci już myją zęby, wycierają nosy, nawet mają serwetki do ust i papier klozetowy. To się nazywa kultura albo cywilizacja. I kto wszystko tak zrobił, nie może być wariatem (ibid.: 382).

Dotychczasowe próby interpretacji

Powieścią o Maciusiu Korczak chciał przyczynić się do wzajemnego zrozumienia między dziećmi z różnych kultur i różnych sytuacji życiowych oraz uzmysłowić „białym dzieciom” trudności, a także przybliżyć szczególne umiejętności „czarnych dzieci”. Nie tylko „czarne dzieci” miały uczyć się od „białych” (i otrzymać pomoc), ale również na odwrót. Jednakże dobór słownictwa w powieści nacechowany jest stereotypami o „czarnych” ludziach. Sposób, w jaki Korczak opisuje „ludożerców”, „Murzynów”, „dzikusów”, „pomoc czarnym dzieciom”, lub „cywilizację”, sprawia wrażenie, jakoby identyfikowany z Europą świat „białych” był lepszy od tego nieeuropejskiego świata „czarnych”.

Abstrahując od nielicznych artykułów prasowych z wczesnych lat 70. XX wieku, w których polemicznie zarzucano autorowi „groteskowe wymysły ograniczonego myślenia kolonialnego” (Hunscha 1971; patrz także Hunscha 1974/1982: 132 i kolejne) lub „całą pychę, poczucie wyższości rasy białej nad prymitywami w puszczy” (Janßen 1972), w Niemczech do niedawna powieść spotykała się z życzliwym przyjęciem, sięgającym zachwyty nad wyjątkowo udaną książką dla dzieci. Ton tej recepcji nadawał reformator i pedagog Hartmut von Henig, który w wydanym w 1970 r. eseju postawił dzieło Korczaka obok takich klasyków dziecięcych jak *Stas Straszyno*, *Gdzie mieszkają dzikie stworzy*, *Tom Sawyer* i *Pinokio*. Książkę zachwalał jako wyznacznik tego, „czym powinna być dobra książka dla dzieci”⁶.

Najszerzej aprobowaną po dziś dzień interpretację prezentuje Friedhelm Beiner, redaktor niemieckiego wydania tomu *Dzieł zebranych Korczaka*. W napisanym wspólnie z Silią Ungermann komentarzu odczytuje on powieść jako „obronę pokojowego współżycia poza granicami etnicznymi i narodowościowymi” (Beiner, Ungermann 2002: 416). Również w swojej wydanej niecałe dziesięć lat później książce *Werkbiographie* (2011: 163) Beiner podtrzymuje opinię, jakoby powieść Korczaka pokazywała czytelnikom, „jak ciężkie jest umożliwienie sprawiedliwego i równoprawnego współżycia między generacjami i narodami oraz [że] pomaga ona dorosłym zobaczyć świat oczami dziecka. Empatyczny pediatra, wychowawca i poeta Korczak tak przedstawia aktualne tematy polityczno-pedagogiczne, takie jak życie w harmonii z innymi, równouprawnienie i partycypacja, ale również wojna i ucisk, by pokazać, że w równym stopniu dotyczą one i zachęcają do zmiany rzeczywistości zarówno małego jak i dużego czytelnika”⁷.

Friedhelm Beiner i Silvia Ungermann zauważają, że lektura powieści Korczaka nie tylko uświadamia konieczność emancypacji dzieci, lecz także, że autor zapoczątkował nią „nową formę literatury dziecięcej”. Literatura ta „charakteryzuje się napięciem, akcją i zaskoczeniem, ale także parodią, karykaturą i humorem”. Mogłaby „dostarczyć rozrywki dzieciom, młodzieży oraz zainteresowanym dorosłym, a także otworzyć oczy na spojrzenie z innej perspektywy”. Według Beinera i Ungermann (*ibid.*: 425) oba dzieła o małym królu wyróżniają się „dużym realizmem, uwzględniając przy tym dziecięce pragnienia i świat emocjonalny” (podobnie: Lax, Kirchhoff, Beiner 1982: 78).

⁶ Nazwanie pozycji *Stas Straszyno* „dobrą książką dla dzieci”, musiało przyjść z trudem nastawionemu anty-autorytarnie pedagogowi, jakim jest Hartmut von Hentig, z powodu propagowanej tam surowej dyscypliny wobec dzieci. Należy również przypomnieć, iż *Stas Straszyno* zawiera opowiadanie pod tytułem *Czarni chłopcy*, w których („białe”) dzieci za karę zanurza się w beczce atramentu, aby były one później jeszcze bardziej czarne niż „czarne jak węgiel i kruki” „dzieci murzyńskie” (por. Wollrad 2009: 167 i kolejna).

⁷ Zrezygnowałem z przedstawienia tutaj szczegółowo opisanych przez Korczaka scen bitew, w których wojna raz jawi się jako okrucieństwo, a raz jako przystość (krytyka opisów wojny: por. Janßen 1972, Hunscha 1974/1982: 133; Kaminski 2002: 78 i kolejna).

Jedyne znane mi interpretacje naukowe, które wyraźnie odnoszą się do biegunowości „czarny/biały”, znajdują się w posłowniu Güntera Schulze (1994) do opublikowanego w ówczesnej NRD, wznowionego przez wydawnictwo Herder-Verlag wydania powieści o królu Maciusiu oraz w studium literackich reprezentacji dziecka, autorstwa literaturoznawcy i medioznawcy Winfrieda Kaminskiego (2002).

Winfred Kaminski (2002: 79) uważa, że król Maciuś obchodzi się ze swoimi czarnoskórymi gośćmi w sposób niebudzący zastrzeżeń, jednak pod względem sceniczno-narratorskim, Korczak użył „wszelkich środków stereotypizujących”, opisując Afrykańczyków jako ludożerców, bez porządnego języka, brudnych (nie znają mydła), dzikich i zdradzieckich. Czarnoskóra przyjaciółka Maciusia, Klu-Klu stanowi co prawda pozytywne przeciwieństwo tego stereotypu jako postać uczciwa, odważna i wierna, jednak „szczegółowe opisy dziwacznych zwyczajów i rytuałów związanych ze sposobem siedzenia, spożywania posiłków i powitaniem” wzmocniają powszechne, pełne uprzedzeń podejście do „obcych” (*ibid.*). Szczególnie ostro krytykuje Kaminski zawarty – jego zdaniem – w powieści kolonialny pogląd, jakoby „czarnych” należało traktować jak dzieci, „które należy poprawić poprzez wychowanie: Powinny się uczyć, gdyż edukacja pomoże stworzyć w Afryce porządek” (*ibid.*). Autor uważa, że przekaz książki wskazuje na to, „iż zachodnio-europejskie normy cywilizacyjne mogą zostać narzucone innym bez pytania”. Stąd też z trudem przychodzi Kaminskiemu pogodzenie tych fragmentów historii o Maciusiu z obrazem „pedagogiki szacunku” (*ibid.*: 80), jaką wyrażał Korczak w innych swoich dziełach, a także innych fragmentach *Króla Maciusia I*.

W odmienny sposób interpretuje obraz „czarnych dzieci” Günter Schulze (1994: 451). Rozumie go jako metaforę dyskryminowanych we własnym kraju dzieci z ubogich rodzin lub (żydowskich) sierot, którym Korczak poświęcił swoją pracę i życie. Również pomoc kierowaną do „czarnych dzieci” uważa za sygnał potrzeby solidarności i przewyciężenia rasowych uprzedzeń. W historii o królu Maciusiu wyraźne stają się „ludzkie, podstawowe intencje, umożliwiające człowiekowi wzajemne porozumienie poprzez uświadomienie mu, iż również inni, obcy, nieznajomi, są godni szacunku i warki sympatii. On, a przede wszystkim jego wychowankowie (podobnie jak dzieci czarne, oddalone od królestwa małego Maciusia) zbyt często doświadczały oddalenia od dzieci innych narodowości, wyznań i pochodzenia społecznego. Społeczeństwo większościowe postrzegało żydowskie sieroty, dzieci ubogie jako obce, niepojęte, niebezpieczne istoty, jako «ludożerców», jak metaforycznie przedstawia to Korczak w swojej powieści. Zostało tam też pokazane, że również obcy mają swoje troski, toczą właśnie, odczuwają potrzebę pomocy, potrafią okazać dobroć i uprzejmość. Walkę o wsparcie dla «owych» obcych, czarnych, dla ludożerców, Korczak przedstawia jako nagłą konieczność ludzkiej solidarności i przewyciężenia rasowych uprzedzeń” (*ibid.*: 451).

Z pewnością należy mieć na uwadze, że słów „ludożercy” i „dzikusy” używa się współcześnie właśnie w literaturze dziecięcej jako słów-metafor, aby wzbudzić

sympatię dla szczególnych cech, takich jak dziecięca energia i niesforność⁸. Jednakże w przypadku powieści Korczaka pojawia się pytanie, czy aby metaforyczna intencja tych czy innych zastosowanych przez niego określeń wyraża się w taki sposób, że młodszy czytelnicy będą w stanie ją odczytać i zrozumieć, lub, co więcej, odnieść do własnej sytuacji. Moim zdaniem kwestia „cywilizacji” oraz rzekome pragnienie stania się „białym” (por. Hoffers 2013), przedstawione są w powieści – mimo humoru sytuacyjnego – w sposób niezrozumiały i pełen ironii. Sposób, w jaki przedstawiona została pomoc „białych dzieci” dla „czarnych”, odpowiada raczej wzorcom paternalistyczno-charytatywnym i daleki jest od tego, co rozumiemy pod pojęciem solidarności. Tym samym stoi on w sprzeczności do emancypacyjnego rozumienia przez Korczaka praw dziecka jako praw człowieka i jego „pedagogiki konstytucyjnej”, opartej na podstawowych ideach równouprawnienia, uznania i szacunku, która wyrażała się w jego pracy i praktyce pedagogicznej (por. np. Mortkowicz-Olczakowa 1967; Langhanky 1993; Kirchner 1997; Schonig 1999; Waaldijk 2002; Ungermann 2006; Hermeier 2006; Beiner 2008; Sobecki 2008; Kerber-Ganse 2009).

W swojej pracy habilitacyjnej na temat pedagogiki Janusza Korczaka Silvia Ungermann słusznie zauważa, że książka o królu Maciusiu powinna zostać umiejscowiona w jej kontekście historycznym, a więc pod koniec pierwszej wojny światowej (por.: Beiner, Ungermann 2002: 414 i kolejne). Pisząc o „etnicznych konfliktach interesów”, Ungermann zwraca uwagę na fakt, że po przywróceniu – w wyniku ustaleń Traktatu Wersalskiego – niepodległości „Polska wyzwoliła wiele grup etnicznych spod okupacji rosyjskiej, a równocześnie – w interesie narodu polskiego – stała się *ciemniejszą* nie-polskich mniejszości”. (Ungermann 2006: 226; kursywa – ML). Korczak angażował się w działania progresywnej lewicy przeciwko polityce narodowej prawicy, walcząc o respektowanie mniejszości w nowym państwie polskim i uznanie ich „szczególnego potencjału”. Przedstawione w powieści, „kontrowersyjne z dzisiejszej perspektywy zachowanie białych dzieci wobec czarnych” (*ibid.*), Ungerman tłumaczy tym, iż w nowym państwie polskim wszystkie grupy etniczne musiały „zrezygnować z części swoich zwyczajów i nawyków i podporządkować się nowym standardom na rzecz wspólnego interesu (*ibid.*: 226 i kolejne). Za pomocą metafory „ludożerców” Korczak podjął próbę wyjaśnienia starań króla Maciusia, „by zrozumieć odmienność ludzi w kraju Bum-Druma” (*ibid.*: 231, przypis). Jak twierdzi autorka, Korczak tym sposobem redukuje „nie tylko obawy swoich czytelników przed nieznanymi kulturami i ich zwyczajami w czasach, gdy Polska nawiązywała pierwsze kontakty z czarnoskórą ludnością, ale też podejmuje kwestię ich nadziei na stworzenie lepszego świata dzięki umiejętnościom,

⁸ Wymienić tu należy chociażby wspomnianą przez Harmtuta von Hentig książkę dla dzieci *Wo die wilden Kerle wohnen* lub wieloodcinkowy film dla dzieci nadawany przez stację ZDF *Die wilden Kerle* z 2003 r.: <http://www.diewildenkerle.de/>.

zdolnościom i poglądom obcych, pomimo ich początkowo budzących zdziwienie – zachowań” (*ibid.*)⁹.

Chociaż wskazanie na kontekst historyczny jest ważne dla zrozumienia intencji Korczaka, to założenie, że powieść była także rozumiana przez młodych czytelników, jest wątpliwe. Czytając historię o królu Maciusiu, dzieci z Polski, Niemiec czy innych krajów raczej nie zwrócą uwagi na zależności historyczne. Pojawia się zatem pytanie pomijane w dotychczasowych interpretacjach powieści, a mianowicie, jak postrzegają zastosowane w książce metafory dzieci (i dorośli), którzy sami są czarnoskórzy i sami doświadczyli dyskryminacji na tle rasowym¹⁰.

○ zależności między intencją a recepcją

Powieść o królu Maciusiu, w której Korczak udaje się w tereny „obcych ludów”, stwarza okazję do refleksji nad jego rozumieniem „konfliktów rasowych”. Myślę, że należy tutaj dokonać rozróżnienia pomiędzy samoświadomością i intencjami Korczaka a sposobem ich wyrażenia oraz możliwym odbiorem jego (literackich) tekstów przez młodych (oraz dorosłych) czytelników. Jednakże myślenie Korczaka nie jest pozbawione błędów i sprzeczności. Jest to kwestia nie tylko użytych słów (np. „Murzyni”, „dzieci murzyńskie”), które mają dziś inny wydźwięk niż za czasów Korczaka, lecz bardziej kwestia przedstawionych zależności¹¹.

Oczywiście zuchwałością i niesprawiedliwością wobec politycznej samoświadomości Korczaka byłoby zarzucenie mu pobudek rasistowskich. Korczak w całym swoim życiu i publikacjach angażował się przeciwko dyskryminacji i pozbawianiu

⁹ Unger mann (*ibid.*) wskazuje w tym kontekście także na wprowadzenie Bruno Bettelheima (1986: IX) do pierwszego wydania powieści o Królu Maciusiu: „Czytając w Królu Maciusiu o afrykańskich władcach i ich zwyczajach, np. o kanibalizmie, musimy pamiętać, że Korczak nie pisał dla czytelników amerykańskich, lecz dla Polaków, którzy w okresie, gdy powstawała książka mieli bardzo znikome kontakty z «czarną» ludnością. Widzimy ją więc z perspektywy małego chłopca zafascynowanego jej egzotyką i żywiącego nadzieję, że ci dzicy ludzie w rzeczywistości okażą się lepszymi istotami ludzkimi, bez względu na swoje dzikie obyczaje”.

¹⁰ Odnosząc się do częstego sięgania po powieść w polskich szkołach, kwestia ta stanowi przedmiot gorących dyskusji wśród mieszkających w Polsce osób pochodzenia afrykańskiego. Podobnie jest w przypadku powstałego w 1923 r. wiersza *Murzynek Bambo* Juliana Tuwima, który również znajdował się na szkolnej liście lektur. [...] (ustna informacja przekazana przez Urszulę Markowską-Manista w rozmowie z dnia 7.12.2012); patrz także: http://en.wikipedia.org/wiki/Murzynek_Bambo). Wiersz jest porównywalny z popularną niemiecką wyliczanką *Zehn kleine Negerlein* (Dziesięć małych Murzyniątek), która po raz pierwszy ukazała się jako książka dla dzieci dopiero w 1869 r. w USA, pod tytułem *The ten little Niggers*, patrz: http://de.wikipedia.org/wiki/Zehn_kleine_Negerlein.

¹¹ Rasistowskie poglądy wyrażane były w prasie również za czasów Korczaka, zwłaszcza w „N-Wort”. Świadomość ich kontrowersyjności była mniejsza, gdyż odzwierciedlały powszechny wówczas sposób myślenia „białej większości” i nie były problematyzowane.

godności zarówno „małych, jak i dużych” ludzi. Jego myśli i czyny wyróżniały się ogromną wrażliwością na troski i szczególne zdolności tych, którzy cierpieli z powodu niesprawiedliwych struktur społecznych oraz bezwzględного traktowania. W wydanym w 1929 r. eseju *Prawo dziecka do szacunku* (*Dzieła* 1993, t. VII: 432) Korczak jednoznacznie rozprawił się z kolonializmem i rasizmem: „Ukorzyliśmy świat, służy żelazo i zwierzę; ujarzmiliśmy rasy kolorowe, z gruba ułożyliśmy stosunek wzajemny narodów i ugłaskaliśmy masy. Odległy jeszcze ład sprawiedliwy, więcej krzywdy i poniewierki”¹². Korczak z pewnością był wolny od paternalistycznych poglądów, przynajmniej w stosunku do dzieci i jak nikt inny zaangażował się na rzecz budowania niezwyklej jak na jego czasy (a także dzisiaj) relacji dziecka na równi z dorosłym. O ile nam wiadomo, w swoich działaniach wobec poniżanych i dyskryminowanych nie kierował się współczuciem. Okazywał im szacunek i zawsze był gotowy, by pracować nad sobą i uczyć się od nich.

To retoryka powieści utrudnia odgadnięcie i zrozumienie intencji Korczaka. Pełna sarkazmu, komizmu oraz autoironii, pogrywa z powszechnymi wówczas poglądami i uprzedzeniami, przerysowując je i przedstawiając w surrealistycznej formie, stawiając przy tym (sobie i innym) pozornie „głupie pytania”¹³. Obrazowy przykład znajduje się w opublikowanym w roku 1919 dziele Korczaka *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. W rozdziale zatytułowanym „Bajka – narody” pisze (*Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* 2012: 125–126):

„Murzyn czarny, żeby nie wiedzieć jak się mył. Język nie jest czarny, zęby też nie. To nie diabeł: nie ma ani rogów, ani ogona. Ich dzieci też są czarne. Oni są okropnie dzicy: jedzą ludzi. Oni nie wierzą w Boga, tylko w żaby. Przedtem wszyscy wierzyli w drzewo, byli głupi; Grecy wierzyli także w głupstwa, ale byli mądrzy, dlaczego wierzyli? Murzyni chodzą rozebrani po ulicy i wcale się nie wstydzą. Oni kładą w nos muszle i myślą, że to ładnie; dlaczego nie powiedzą, żeby tego nie robili? Szczęśliwi są: jedzą figi, daktyle i banany, mają małpy, nie uczą się wcale, mały chłopak zaraz idzie na polowanie. [...]”

¹² Również przytoczony tutaj fragment implikuje błędne wyobrażenie, jakoby istniały różne rasy ludzkie, które dodatkowo można podzielić na te „kolorowe” i „nie-kolorowe”. Został napisany wiele lat po ukazaniu się powieści, której pierwsze szkice powstały według Beinera i Ungermann (2002: 427) między rokiem 1919 a 1922. Wcześniejsze teksty sprawiają wrażenie, że nastawienie Korczaka do uciskanych narodów pozaeuropejskich było co najmniej ambiwalentne. W sposób sarkastyczny zauważa Korczak w *Jak kochać dziecko. Internat* brak prawa dzieci do samostanowienia i brak respektowania odmienności oraz praw dzieci i grup społecznych, dokonujące się pod pretekstem ich „niedojrzałości” a faktycznie z pozycji siły: „Ba, całe klasy społeczne są niedojrzałe, bo słabe. – Całe narody wymagają obcej opieki – też niedojrzałe, bo armat nie mają” (*Dzieła* 1993, t. VII: 145).

¹³ Cytowany dalej przykład to nie tyle „głupie” pytania, co rekonstrukcja myślenia/mnologu dziecka, ówczesnego, a więc i z „domieszką” ówczesnych stereotypów (por. też tamże u Korczaka uwagi o Chińczykach czy Żydach) – o czym zresztą dalej w tekście jest mowa... (komentarz Marty Ciesielskiej).

Niekiedy pytanie budzi niepokój:

– Czy jak ja bym się cały wysmarował atramentem, to Murzyni by mnie poznali?” (*Dzieła* 1993, t. VII: 99–100).

Korczak odnosi się w tym, jak i późniejszych tekstach, do poglądów i postaw, z którymi spotykał się w swojej codziennej pracy z dziećmi. Tekst, z którego pochodzi cytat nie jest, co prawda, jak jego dzieła literackie, skierowany bezpośrednio do dzieci, ale kieruje nim myśl o tym, co dla tych dzieci będzie ważne, istotne, co je poruszy. Pozornie bez żadnego związku z wcześniejszymi rozważaniami kończy słowami (*ibid.*: 126): „Dziecko z trudem godzi się z wiadomością, która nie może mieć praktycznego zastosowania. Ono chciałoby zrobić też, spróbować, a przynajmniej widzieć z bliska” (*ibid.*: 100).

Korczak stara się wyrazić myśl dziecka w jego własnym języku, czy to, by przybliżyć go dorosłym (jak w przytoczonym powyżej fragmencie), czy też, by nakłonić dzieci do refleksji nad ich życiem i poglądami (jak w pisanych bądź opowiedzianych dzieciom historiach).

Z relacji osób, które poznały Korczaka jako dzieci lub młodzi stażyści, dowiadujemy się, że nie tylko często opowiadał dzieciom historyki, ale też czytał im fragmenty szkiców swoich powieści, wykazując przy tym wielkie zainteresowanie ich opinią. Współpracownik założonego przez Korczaka, przez pewien czas redagowanego przezeń czasopisma dla dzieci „Mały Przegląd” (Harari 1994: 34) relacjonuje na przykład, że Korczak zawsze cenił opinię dzieci o tym, co robił: „Czytał im swoje książki i prosił o krytykę, którą następnie bardzo poważnie przyjmował. Ciągłe powtarzał i pisał, że dzieci to jego najlepsi i najważniejsi nauczyciele i całą swoją wiedzę posiadał od nich”. Stażystka Domu Sierot (Poznańska-Hagari 1999: 309) opowiada, jak uważnie słuchał uwag i propozycji dzieci: „Korczak – tak głuchy na krytykę dorosłych – czuł był na sąd dzieci o wszystkim, co robił. Odczytywał dzieciom swoje książki z rękopisu i badał ich reakcje, zanim przekazał tekst do druku” (Poznańska-Hagari, Jego mistrzostwo pedagogiczne. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* 1981: 195). Podobnie postępował po przedruku publikacji. Betty Jean Lifton (1990: 153) opowiada w swojej utrzymanej w literackim tonie biografii Korczaka *Król dzieci*, jak pewna dziewczynka zapytała go, dlaczego księżniczka Klu-Klu jest czarna, a nie biała jak król Maciuś. „Korczak zamyślił się. Dzieci nigdy jeszcze nie widziały czarnoskórego człowieka. W całej Warszawie był tylko jeden: szofer, którego pewien dyplomata przywiózł ze swojej ostatniej placówki zagranicznej. – «Tam, skąd pochodzi Klu-Klu, dzieci są czarne», powiedział im. «Tak jak są żółte dzieci w Chinach. Ale kolor skóry w ogóle nie gra roli. Klu-Klu była znacznie rozsądniejsza niż wiele dzieci w królestwie Maciusia – poza tym była przy nim, gdy inni go atakowali»¹⁴ – Zawsze, kiedy jakiś rozdział się kończył, wychowawca przestawał czytać mimo próśb dzieci. Następnie pisarz

¹⁴ Lifton prawdopodobnie sama wymyśliła ów cytat, by zobrazować sposób traktowania dzieci i myślenia Korczaka.

wracał do swojej mansardy, by zmienić te fragmenty, które nie spotkały się z ich zainteresowaniem, lub by pisać nową książkę”¹⁵.

Czy Korczak w ten sposób przekierowywał „uwagę dzieci od ich własnych, nacechowanych uprzedzeniami poglądów, aby tym sposobem skuteczniej przekonać je do czegoś zupełnie odwrotnego? Kto w przeciwieństwie do Lifton ma całościowo na uwadze te fragmenty powieści o Maciusiu, które odnoszą się do rozdziału *Bajka – narody*, musi odnieść wrażenie, że Korczak sam miał pewne problemy z uczynieniem swoich celów zrozumiałymi oraz, że w wielu częściach książki ten zamysł się nie powiódł. Prawdopodobnie niezamierzenie odtworzył i utrwalił rasistowskie stereotypy, zamiast je eliminować¹⁶. Przypuszczalnie, jak większość jemu współczesnych, był pod wpływem myślenia, które wskazywało na „biel” i „czern” jako poniekąd naturalne kategorie powstałe z przekonania o istnieniu różnych „ras” ludzkich¹⁷. Jak dzieci, które chciał przekonać o równości „ras”, żył w społeczeństwie przesiąkniętym rasizmem, w którym „bycie białym” uchodziło za „normalne, niewarte wspominania i zwyczajne” (Wollrad 2009: 164). Dopiero w ostatnim czasie wzrosła świadomość tego, że kolor skóry nie wiąże się ze szczególnymi cechami osób. Przeciwnie, rzuca się nam w oczy tylko dlatego, „że rasizm wynalazł i zinstrumentalizował taki sposób postrzegania” (Arndt 2012: 19; por. Kilomba 2004; Eggers i in. 2009, Arndt, Ofuatey-Alazard 2011; oraz biograficzny obraz Ritza 2009).

Chociaż Korczak i jego podopieczni nie byli „czarni”, jako „Żydzi”, w dodatku biedni i „odarci” z godności, na własnym ciele doświadczyli tragicznych skutków

¹⁵ Nie wiem jak dzieci współczesne Korczakowi odbierały powieść o królu Maciusiu. Ogólnej wskazówki udziela Leon Harari (1999: 143): „Wierzyliśmy w każde słowo, które pochodziło z ust doktora Korczaka. «Połykaliśmy» jego książki, bardziej łapczywie niż prawdziwe jedzenie, bo w nich widzieliśmy zwierciadło naszego życia, spełnienie naszych marzeń. Byliśmy jego bohaterami. Jego słowa były szkicami lepszego świata, szczęścia, radości i stojącej ponad wszystkim sprawiedliwości. Marzyliśmy razem z dorosłymi”.

¹⁶ Sięgam po sformułowanie Eske Wollrad (2009: 168), którego użyła analizując rasistowskie stereotypy w zachodnioniemieckiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej, nie odnosząc się przy tym jednak do Korczaka.

¹⁷ Tak samo rzecz ma się w przypadku recepcji powieści dziecięcych Korczaka w Republice Federalnej Niemiec w latach 80. XX w. W studium kwestii praw dziecka w tych książkach (Lax, Kirchhoff, Beiner 1982) w odniesieniu do powieści o królu Maciusiu bez jakiegokolwiek dystansu mówi się o „bitwie wszystkich ras” (*ibid.*: 85), „wojnie ras” (*ibid.*: 86) oraz „małej murzyńskiej dziewczynce Klu-Klu” (*ibid.*: 127). Dopiero w ostatnich latach zaczęto kwestionować częste stosowanie rasistowskich i pełnych uprzedzeń wyrażen w popularnych książkach dla dzieci, np. *Pippi Langstrumpf* (pióra Astrid Lindgren), *Przygody Kuby Guzika* (autorstwa Michaela Ende) lub *Die kleine Hexe* Otfrieda Preußlera oraz wzywać wydawnictwa (które częściowo zaczęły to robić) do zastępowania takich wyrażen mniej kontrowersyjnym (por. np. Wollrad 2009, 2010; Bax 2013; Diez 2013; Dede Ayivi 2013; kontrowersyjne dyskusje na ten temat ukazały się na łamach tygodnika „Die Zeit”, nr 4, z 17.1.2013: 13–15 pod tytułem „Ocenzurowane książki dla dzieci”; przegląd i ocena aktualnej debaty z antyrasistowskiej perspektywy – patrz Sow 2013).

rasistowskiego myślenia jeszcze przed okupacją nazistowską (i jeszcze tragiczniejszych, bo przypląconych śmiercią podczas wojny). Na ulicach inne dzieci wyzywały je jako Żydów i poniżały, czasami dochodziło nawet do aktów agresji fizycznej (por. Lifton 1990: 270). W napisanym krótko przed likwidacją getta pamiętniku Korczak wspomina własne doświadczenia z dzieciństwa:

„Liczyłem wówczas pięć lat, a zagadnienie żenująco trudne: co robić, żeby nie było dzieci brudnych, obdartych i głodnych, z którymi nie wolno mi bawić się na podwórku, gdzie pod kasztanem pochowany był w wacie, w blaszanym pudełku od landrynek pierwszy mój zmarły, bliski i kochany, na razie tylko kanarek. Jego śmierć wysunęła tajemnicze zagadnienie wyznania.

Chciałem na jego grobie postawić krzyż. Służąca powiedziała, że nie, bo on ptak, coś bardzo niższego niż człowiek. Płakać nawet grzech.

Tyle służąca. Ale gorsze to, że syn dozorczy domu orzekł, że kanarek był Żydem.

I ja.

Ja też Żyd, a on – Polak katolik. On w raj, ja natomiast, jeżeli nie będę mówił brzydkich wyrazów i będę mu posłusznie przynosił kradziony w domu cukier – dostanę się po śmierci do czegoś, co wprawdzie piekłem nie jest, ale tam jest ciemno. A ja bałem się ciemnego pokoju.

Śmierć. – Żyd. – Piekło. Czarny, żydowski raj. – Było co rozważać (Korczak, Pamiętnik i inne pisma z getta 2012: 14–15).

Za czasów Korczaka rzekome różnice moralne, psychiczne i fizyczne między Polakami a Żydami (których traktowano jak Polaków drugiej kategorii) były w Polsce przedmiotem sporu. Z powodu ideologizacji tego tematu Korczak długo zwlekał z pisemnym komentarzem. „Niemniej należy zauważyć, że ważnym głosem Korczaka były w tej sprawie już wczesne *Mośki...* i *Józki...*”¹⁸. Dopiero pod naciskiem gwałtownie rosnącego w siłę (przede wszystkim w Niemczech) antysemityzmu, opublikował w 1933 r. w „Miesięczniku Żydowskim” (tom 1, nr 3: 239–243; *Dzieła* 2017, t. XIII: 190–197) artykuł pod tytułem *Dziecko żydowskie (Opinia rzeczoznawcy)* (niem. Korczak 1979), w którym skrytykował podkreślaną powszechnie odmiennność spowodowaną do „głosu krwi” jako dyletancki, zarozumiały osąd (*ibid.*: 43) i „łatwiznę odruchowych uogólnień” (*ibid.*: 49). Na poparcie tezy o rzekomo wrodzonym upodobaniu „Żyda” do handlu istnieje równie niewielka liczba dowodów, co na szczególną inteligencję oraz wrażliwość żydowskich dzieci, w którą wierzone „po tej i tamtej stronie barykady”. „Psychoza

¹⁸ Obie książki sprzed I wojny były też w dwudziestoleciu kilkakrotnie wznowiane; *Mośki...*, 1922 [faktycznie 1921], 1934 [faktycznie 1933]; *Józki...*, 1922, 1930 [faktycznie 1929]. Por. też w tekście *Pierwszy maja*. „W słońcu” 1920, nr 8–9, *Dzieła* 2003, t. XI, vol. 1: 229: „Może i dzieci wybiorą sobie dzień święta, żeby wszystkie dzieci na całym świecie razem świętowały, wszystkie dzieci – nawet chińskie i murzyńskie”.

doszukiwania się różnic jest odgłosem nienaukowej zgoła wrzawy tego, co dzieli, waśni i judzi” (*ibid.*: 191). Już samo pytanie o to, co jest typowe dla „Żyda” oceniał jako „fragment zagadnienia ras” (*ibid.*: 50). Niemniej nie powstrzymało go to od poczynienia uwagi: „Obok białych – ludność kolorowa: żółty i czarny” i kolejne zdanie: „Czytałem o próbach badania inteligencji Murzynów i Europejczyków na jednej z wysp; biali nie zdobyli wyraźnej przewagi” (*ibid.*: 197) i „zbyt wcześnie mówić o dziecku aryjskim i semickim”¹⁹ (*ibid.*).

Już w swoich wczesnych pracach dziennikarskich jako 22-letni autor piszący dla warszawskiego czasopisma „Czytelnia dla Wszystkich” Korczak zastanawiał się nad „problemem rasy”. W opublikowanym tam 3 maja 1900 r. (nr 18) artykule pod tytułem „Ludzkość” pojawiają się już pierwsze motywy powieści o królu Maciusiu (Korczak 2000: 323):

„Ludzkość! Ile razy prawie bezmyślnie powtarzamy ten wyraz, ile razy używa go poeta w swych wierszach, a sądzę, że ani my, ani on nie mówi tego wyrazu, widząc obraz ludzkości miliardowej z ich najróżnorodniejszym wyglądem zewnętrznym i właściwościami duszy.

Ludzkość – to Eskimos, mieszkaniec mroźnych stref podbiegunowych, to Murzyn na gorących piaskach równika, to dziki Indianin lub śmieszny w oczach naszych Chińczyk. Dzisiejsza ludzkość dziwną stanowi mozaikę. Z jednej strony widzimy Europejczyka, posługującego się telegrafem i mikroskopem, badającego prawa natury, ujarzmiającego siły żywiołów, z drugiej strony widzimy dzikiego ludożercę, który nie zna jeszcze żelaza, nie zna najprostszych narzędzi rzemieślniczych, najprostszych zasad wiedzy i moralności (s. 262). «Wykształcony Europejczyk» cierpi tak samo jak «głodny Indianin», obaj chcieliby „...znaleźć środek na swoje cierpienia, tylko że Europejczyk już nie tylko dla siebie szczęścia pożąda, ale dla tych biednych braci, którzy o sobie jeszcze myśleć nie umieją. I dążą misjonarze do dzikich. Niestety, dążą tam przede wszystkim nikczemni chciwcy i wyzyskują ciemnych i biednych.

I gdy się choć chwilę zastanowić nad tym, czym jest ludzkość dzisiejsza, to smutek ogrania wielki, bo rozumie się, że jedno tylko może pchnąć silnie ludzkość do szczęścia – jedno tylko – miłość, a do niej tak jeszcze daleko” (*Dzieła* 1994, t. III, vol. 1: 262).

Byłoby rzeczą niezwykle cenną wiedzieć (ja w każdym razie nie wiem), czy lub w jaki sposób Korczak w swojej pracy pedagogicznej jednoznacznie poruszył

¹⁹ Inny ważny w tym kontekście cytat z *Dziecka żydowskiego*: „Aby wyrazić swe stanowisko w sprawie różnic między ludźmi, powiem, że istnieją niezbyt znaczne różnice między dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, między chłopcem i dziewczynką, między dzieckiem pojedynczym a gromadą, między dzieckiem wsi i miasta, dzieckiem zamożnym, ubogim, zaniedbanym, sierotą. – Za to wiele podobieństw, ile cech wspólnych c z ł o w i e k a” (*Dzieła* 2017, t. XIII: 191).

i potraktował kwestię dyskryminacji na tle rasowym jego podopiecznych, do której odnosi się Günter Schulze w przywoływanej wcześniej interpretacji metafory „czerni i bieli” w książce o Królu Maciusiu. Biorąc pod uwagę wyrażenia i figury retoryczne użyte w powieści nasuwa się pytanie, czy Korczak pozostawał całkowicie poza wpływem panującego za jego czasów przeświadczenia o wyższości „cywilizacji europejskiej” i wiary w błogosławieństwo postępu technicznego (włączając w to konserwy i ciastka). Być może nie potrafił do końca wczuć się w emocje i zrozumieć doświadczeń uciskanych i dyskryminowanych ze względu na rasę grup, gdyż były to doświadczenia, których sam nie poznał; może też za mało o nich wiedział²⁰.

Jego wrażliwość na krzywdy wyrządzane dzieciom i ich cierpienia odnosiła się przede wszystkim do dzieci, z którymi sam miał bezpośredni kontakt. Nie można przez to wykluczyć, że w korczakowskim pojmowaniu uwolnienia dzieci spod „despotycznej” (według Korczaka) kurateli dorosłych kryją się podobne problemy, które od lat 80. są obiektem krytyki „czarnego feminizmu”. Hasła „czarnego feminizmu” wymierzone w pojmowanie emancypacji przez „biały feminizm” wynikały ze specyficznych doświadczeń rasistowskiego poniżania, które kobiety nieuważane za „białe” przeżyły na własnej skórze i w których odniesienia do „bycia kobietą” lub nierówność między płciami pozostawały abstrakcją (por. Joseph 1993; Eggers i in. 2009; Sow 2009). Swoim pojmowaniem prawa do wolności i samostanowienia dzieci Korczak dokonał niezmiernie ważnego przełomu w tradycyjnym, paternalistycznym podejściu do praw dziecka, zorientowanym jedynie na jego ochronę (w nierównej relacji władzy, tj. dominacji dorosłych). Biorąc pod uwagę możliwe formy oraz zasięg „wyzwolenia” i „samostanowienia” dzieci doświadczonych dyskryminacją rasową i/lub żyjących/wychowujących się w „nie-białych” lub „postkolonialnych” środowiskach, również i takie podejście musiałoby zostać przemyślane i rozwinięte. Dla emancypacyjnego i uwzględniającego kulturowe uwarunkowania podejścia do praw dziecka i opartej na nim praktyki to wielkie, niezrealizowane dotychczas wyzwanie (o kwestii partycypacji dzieci w różnych kontekstach kulturowych: por. Liebel, Saadi 2010).

Powieść dla dzieci o królu Maciusiu zawiera wiele ważnych przesłań, które mogą wzbudzić w dzieciach refleksję nad niesprawiedliwym, opartym na relacji władzy traktowaniem ze strony dorosłych, a także nad problematyką nierównego traktowania. Jako powieść dla dzieci mogłaby (a może nawet powinna),

²⁰ Maisha Eggers w prywatnej rozmowie (z dn. 29.01.2013) zwróciła mi również uwagę na fakt, że w „idei sprawiedliwości” Korczaka kwestia wyzysku skolonizowanych ludzi pozostaje przemilczana. Korczak spekuluje na temat ich rzekomych potrzeb, nie odnosząc się do realiów ich życia, i nie uwzględniając ich własnych poglądów na brutalne doświadczenia kolonialnego wyzysku przez „białych”. W swoich refleksjach porusza kwestię uczuć „białych”, lecz zaniedbuje uczucia „czarnych” ludzi wobec „białych” kolonizatorów. „W ten sposób „czarni” zdają się nie być „zdolnymi do działania, samodzielnymi aktorami”. Konstrukcja narracyjna nie ukazuje ich form oporu i gniewu na „białych”. Mogłoby się wydawać, że istnieją „poza myślami, postrzeganiem i emocjami białych ludzi”. W takiej sytuacji, próby przedstawienia odpowiedzi na potrzeby „czarnych” ludzi Eggers interpretuje jako „uderzający przejaw megalomanii”.

wykorzystać swój potencjał wychowawczy – zwracając uwagę na rasistowskie uprzedzenia i ucisk. Tego zadania jednak nie spełnia. Próbując odczytać przesłanie opowieści, należy mieć na uwadze następujące spostrzeżenie Maureen Maishy Eggers (2012: 9) o przyswajaniu w procesie wychowania wzorców różnicujących między grupami i jednostkami, które stają się podstawą relacji władzy: „Nierówność społeczna jest produktem wychowania. Już w wieku około 4 lat dzieci dokonują różnicowania, formułują osądy i budują hierarchię wartości w zabawach, opowiadanych wzajemnie historiach i relacjach z innymi. Odtwarzają w ten sposób hierarchizację zaobserwowaną w świecie dorosłych i wynikające z niej konflikty. Proces socjalizacji polega więc zasadniczo na uczeniu się różnicowania. Pierwsze spotkania dziecka ze światem społecznym są już głęboko ustrukturyzowane funkcjonowaniem w realiach opartych na zasadzie dyferencjacji. Oparte na niej modele są naładowane znaczeniami i – co o wiele ważniejsze – osądami. Dzieci potrafią dostrzec, że pozycjonowanie w hierarchii społecznej jest w różnym stopniu powiązane z władzą i prestiżem. Modele różnicujące są więc odzwierciedleniem relacji władzy. Przystawanie struktur środowiska społecznego oznacza także bezsprzecznie poznanie istniejących w nim podziałów. Dziecięce poznawanie świata idzie więc w parze z uczeniem się różnicowania”.

Odbieranego dzisiaj jako rasistowskie i różnicujące, zawartego w powieści przesłania nie da się naprawić, zastępując kilka słów i figur retorycznych politycznie poprawnym językiem. Krytyczny komentarz towarzyszący publikacji, który zwracałby uwagę na ewidentnie sprzeczne przesłania powieści i uwrażliwił na rasistowskie implikacje, mógłby natomiast ułatwić dzieciom (i czytającym im dorosłym) zrozumienie całej historii i jej kontekstu. W ten sposób być może udałoby się rozwiązać problem, na który Korczak zwrócił uwagę w innym kontekście:

„Pomyłki być muszą. Nie trwóżmy się ich: [dziecko] korygować będzie samo ze zdumiewającą czujnością, byleśmy nie osłabili cennej zdolności, potężnej siły obronnej” (*Dzieła* 1993, t. VII: 43).

Epilog

Jean-Jacques Rousseau, niekwestionowany pionier w dziedzinie praw człowieka oraz propagator *samoistnej* wartości dziecka, sprzeciwiał się wszelkim formom poniżania i niewolnictwa. Nie uznał przy tym za warte wspomnienia, iż wiele zamożnych rodzin we współczesnej mu Francji posiadało młodych, „czarnych” niewolników. Warto nadmienić, że Rousseau nawet w relacjach z własnymi dziećmi nie uznawał propagowanego przez siebie respektowania praw dziecka. Immanuel Kant, również kluczowa postać w tworzeniu koncepcji praw człowieka, na którego postulaty niejednokrotnie powoływano się w obronie praw dziecka (por. np. Beiner 2008: 42 i kolejne), uważał, że „Murzyni” stoją „niżej” w hierarchii od żyjących w Europie „białych”, odmawiając im przy tym, podobnie jak dzieciom,

zdolności rozumowania. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, zainspirowany w czasach swojej młodości rewolucją francuską oraz biorącymi udział w walce wyzwoleniczej na Haiti niewolnikami afrykańskiego pochodzenia (por. Buck-Morss 2011), zaszufladkował w późniejszych latach całą Afrykę na południe od Sahary jako „dzieciną krainę dzikości i nieposkromienia”. Nie mogła ona rzekomo, z powodu braku „afrykańskiego ducha” i „leniwej egzystencji” jego mieszkańców, liczyć się w historii świata (rasistowskie elementy we wspomnianych i innych dziełach europejskiego oświecenia – por. Kappeler 1994).

Żywią przekonanie, że „najbardziej aroganckie formy eurocentryzmu” (Buck-Morss 2011: 105) przejawiające się w tych poglądach, nie pomniejszają znaczenia wkładu tych (i innych) kluczowych postaci europejskiego oświecenia i modernizmu w propagowanie prawa do walki z wszelkimi formami ucisku i poniżania człowieka. Nie można jednak zamieść pod dywan niedorzeczności oraz postaw rasistowskich i ignorować faktu, iż wielki wkład w walkę o prawa człowieka i jego godność oraz w uwolnienie z poddańczej sytuacji życiowej pochodzi również spoza Europy, przy czym wiele z tych wyzwoleniczych działań miało miejsce na długo przed rewolucją francuską. I one muszą wreszcie zostać porównane z konkretnymi doświadczeniami i ogromnymi osiągnięciami tych, którzy w skolonizowanym świecie – często za wielką cenę – bronili się przed uciskiem i czynią to dalej w świecie postkolonialnym.²¹

Z czasów niedocenianej rewolucji „czarnych” niewolników z Haiti pochodzi anegdota, która z powrotem prowadzi nas do Janusza Korczaka i historii Polski, tak ważnej dla jego dorobku myślowego. Gdy Napoleon postanowił w roku 1802 zdławić tę rewolucję przemocą oraz na nowo wprowadzić niewolnictwo, regiment polskich rekrutów sprzeciwił się rozkazowi utopienia 600 haitańskich rewolucjonistów w morzu. Z wdzięczności oraz mając na uwadze to, czego Polacy doświadczyli we własnej ojczyźnie pod wieloletnim panowaniem obcych mocarstw, haitański przywódca Jean-Jacques Dessalines pozwolił im, jako jedynym „białym, pozostać po zdobyciu niezależności w kraju²². Widział w nich

²¹ Należy wskazać także na fakt, iż przynajmniej od czasów powstania dzieł Frantza Fanona (1952/1980; 1996/2001) autorzy pochodzący z krajów rozwijających się i nowo uprzemysłowionych zwracają uwagę, iż rzekome zdobycze europejskiego modernizmu są wynikiem podbojów, ucisku i wykorzystywania, które szły w parze z rasistowską dyskryminacją mieszkańców innych rejonów Ziemi (i „kolorów skóry”) oraz trwają nadal w rzeczywistości postkolonialnej. Autorzy ci zwracają się – z różnymi akcentami – przeciwko ogólnościowemu „asymetrycznym podziałom władzy” oraz „subalternacji form wiedzy i życia kolonizowanych podmiotów” (Quintero, Garbe 2013: 9) i domagają się ukazania samodzielnych „transmodernistycznych” alternatyw pod względem wiedzy i życia, które opierają się na wspomnieniach kolonialnych podmiotów i doświadczeniach postkolonialnych (por. np. Said 1978/2012; Spivak 1988; Bhabha 1994; Mignolo 2012; Dussel 2013; dyskusja: Wimmer 1988; Conrad, Randeria 2002; Ziai 2010).

²² Haiti jako pierwsze państwo na Karaibach i w Ameryce Łacińskiej uzyskało niepodległość od europejskich potęg kolonialnych i stało się republiką. Dessalines był pierwszym prezydentem nowo powstałego państwa.

„białych Murzynów Europy”, ponieważ polska forma poddaństwa niewiele różniła się od niewolnictwa, które dopiero co obalono na Haiti (por. James 1984: 362; Buck Morss 2011: 106).

Tym artykułem chciałem zachęcić do otwartej dyskusji, która dopuszcza możliwe sprzeczności i przemiany w myśleniu Korczaka. Jeżeli nie zamierzamy postawić go jako „nieskazitelnego bohatera na cokole” (czego on sam by sobie nie życzył), powinniśmy podjąć nieskrępowaną dyskusję na temat kontrowersyjnych aspektów jego dzieł oraz odnieść się do kwestii, które moim zdaniem nie zostały do tej pory wystarczająco rozważone lub popadły w zapomnienie²³. Jest to konieczne także z tego względu, że powieść o królu Maciusiu nadal pozostaje szeroko znaną wśród dzieci (i dorosłych) lekturą.

Cytowane teksty Janusza Korczaka (w kolejności ich powstawania)

- Korczak, J. (1979). *Das jüdische Kind* [1933]. W: *Von Kindern und anderen Vorbildern*, przedmowa P. Härtling, wprowadzenie E. Dauzenroth, A. Hampel (s. 43–50). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Korczak, J. (1999). *Das Recht des Kindes auf Achtung* [1929]. W: *Sämtliche Werke*, t. 4, oprac. i komentarz Friedhelm Beiner, S. Ungermann (s. 383–413). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, J. (1999). *Wie liebt man ein Kind* (1919). W: *Sämtliche Werke*, t. 4, oprac. i komentarz F. Beiner, S. Ungermann (s. 7–315). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, J. (2000). *Die Menschheit* [1900]. W: *Sämtliche Werke*, t. 6, oprac. i komentarz E. Dauzenroth (s. 323–324). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, J. (2002). *König Macius der Erste; König Macius auf der einsamen Insel* [1922/23]. W: *Sämtliche Werke*, t. 11, oprac. i komentarz F. Beiner, S. Ungermann (s. 7–399). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, J. (2005). *Tagebuch – Erinnerungen* [1942]. W: *Sämtliche Werke*, t. 15, oprac. i komentarz F. Beiner (s. 295–377). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Bibliografia

- Arndt, S. (2012). *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*. Monachium: C.H. Beck.
- Arndt, S., Ofuately-Alazard N. (red.) (2011). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache*. Münster: Unrast.
- Bax, D. (2013). *Kinderbuch: Modernisierte Klassiker. „Die kleine Hexe” soll ohne diskriminierende Begriffe erscheinen. Die Tageszeitung*, 12./13.1.2013, s. 10; <http://>

²³ Dotyczy to szczególnie niektórych nieopracowanych do tej pory w kontekście historycznym wypowiedzi Korczaka, na które wpływ wywarła ówczesna eugenika (wpływ myślenia eugenicznego w historii pracy socjalnej: por. Kappeler 2000).

- www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=me&dig=2013%2F01%2F12%2Fa0213&cHash=3a9b443ea937581cfef58f924af09d2d, dostęp: 12.04.2017.
- Beiner, F. (2008). *Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Beiner, F. (2011). *Janusz Korczak. Themen seines Lebens. Eine Werkbiographie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Beiner, F., Ungermann, S. (2002). Komentarz. W: J. Korczak, *Sämtliche Werke*, t. 11 (s. 401–431). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bettelheim, B. (1986). Introduction. W: J. Korczak, *King Matt the First*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Buck-Morss, S. (2011). *Hegel und Haiti. Für eine neue Universalgeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Conrad, S., Randeria, S. (red.) (2002). *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a. M.–New York: Campus.
- Dede Ayivi, S. (2013). Koloniale Altlasten. Rassismus in Kinderbüchern: Wörter sind Waffen. *Der Tagesspiegel*, v. 18.1.; <http://www.tagesspiegel.de/kultur/koloniale-altlasten-rassismus-in-kinderbuechern-woerter-sind-waffen/7654752.html>, dostęp: 12.04.2017.
- Diez, G. (2013). Debatte um Sprach-Rassismus: Das hässliche „Neger“ ist tot, tot, tot. W: *Spiegel online* <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/georg-diez-zur-neger-debatte-um-die-kleine-hexe-a-878371.html>.
- Dussel, E. (2013). *Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen*. Vienna–Berlin: Turia + Kant.
- Eggers, M.M. (2012). Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? W: H. Böll Stiftung (red.), *Dossier: Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion* (s. 8–18). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Eggers, M.M., Kilomba, G., Piesche, P., Arndt, S. (red.) (2009). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Fanon, F. (1952/niem. 1980). *Schwarze Haut – Weiße Masken*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Fanon, F. (1966/niem. 2001). *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hagari, A. (1986). Janusz Korczak als Kinder-Schriftsteller. W: E. Dauzenroth, A. Hampel. W. Licharz (red.), *Janusz Korczak in seiner und unserer Zeit. Das Leben gewinnen in der Begegnung mit Kindern*. Frankfurt a. M.: Haag + Herchen *Kindern* (s. 123–124). Frankfurt.
- Harari, L. (1994). Janusz Korczak, wie ich ihn erlebte. Bericht eines israelischen Zeitzeugen. W: L. Kunz (red.), *Einführung in die Korczak-Pädagogik. Konzeption, Rezeption und vergleichende Analysen* (s. 29–43). Weinheim–Bazylea: Beltz.
- Harari, L. (1999). Unsere Zusammenkünfte in der Redaktion. W: *Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten*, wyd. i oprac. F. Beiner, S. Ungermann (s. 138–143). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Hentig, H. von (1970). Janusz Korczak: „König Hänschen I.“ Die Kinder an die Macht? *Der Spiegel*, 24. Jg., nr 51, 161–162.
- Hoffers, E. (2013). WEISS SCHWARZ. Viele Afrikanerinnen wollen helle Haut haben, Asiatinnen sowieso. Dafür gibt es Bleichcremes: ein Riesengeschäft für europäische Hersteller. Und ein Riesenproblem für Hautärzte. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, nr 8, 24.02.
- Hunscha, Ch. (1971). Ein polnischer Junge weint nicht. Zu Janusz Korczaks Kinderbuch „König Hänschen I“. *Frankfurter Rundschau*, 27. Jg., nr 199 (załącznik literacki).

- Hunscha, Ch. (1974/1982). *Struwwelpeter und Krümelmonster. Die Darstellung der Wirklichkeit in Kinderbüchern und Kinderfernsehen*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch.
- James, C.L.R. (1984). *Die schwarzen Jakobiner. Toussaint L'Ouverture und die Unabhängigkeitsrevolution in Haiti*. Kolonia: Pahl-Rugenstein (oryginalny tytuł: *The Black Jacobins: Toussaint L'Ouverture and the San Domingo Revolution*, 1938).
- Janßen, K.-H. (1972). König Hänschens Wachtparade. War Janusz Korczak gegen Militarismus und Rassismus gefeit? *Die Zeit*, 27. Jg., nr 39, s. LIT 10 (Załącznik literacki).
- Joseph, G.I. (red.) (1993). *Schwarzer Feminismus. Theorie und Politik afro-amerikanischer Frauen*. München: Orlanda Frauenverlag.
- Kaminski, W. (2002). Der kindliche König. Zum Bild des Kindes in den Erzählungen Janusz Korczaks. W: S. Tschöpe-Scheffler, W. Kaminski (red.), *Janusz Korczak und die Kinderrechte. Gestern, heute, morgen* (s. 69–84). Eitorf: gata.
- Kappeler, M. (1994). *Rassismus. Über die Genese einer europäischen Bewusstseinsform*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Kappeler, M. (2000). *Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen. Rassenhygiene und Eugenik in der Sozialen Arbeit*. Marburg: Schüren.
- Kerber-Ganse, W. (2009). *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN- Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Kilomba, G. (2004). *Don't You Call Me Neger! Das N-Wort, Trauma und Rassismus*, W: Antidiskriminierungsbüro u. a. (red.) *The BlackBook. Deutschlands Häutungen*. Frankfurt na Menem: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation; online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59448/das-n-wort?p=all>.
- Kirchner, M. (1997). *Von Angesicht zu Angesicht. Janusz Korczak und das Kind*. Heinsberg: Dieck.
- Langhanky, M. (1993). *Die Pädagogik von Janusz Korczak. Dreisprung einer forschenden, diskursiven und kontemplativen Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Lax, E., Kirchhoff, H., Beiner, F. (1982). Die Rechte des Kindes im Spiegel der Kinderbücher Korczaks. W: F. Beiner (red.), *Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Vierzig Jahre nach seinem Tod. Referate des ersten Wuppertaler Korczak-Kolloquiums* (s. 73–138). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Liebel, M. (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim–München: Juventa.
- Liebel, M. (2009). *Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin–Münster: LIT.
- Liebel, M., Saadi, I. (2010). Partizipation von Kindern in verschiedenen kulturellen Kontexten. Herausforderungen für die Sozialarbeit. W: M. Liebel, R. Lutz (red.), *Sozialarbeit des Südens, Band 3: Kindheiten und Kinderrechte* (s. 403–425). Oldenburg: Paulo Freire Verlag.
- Lifton, B.J. (1990). *Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mignolo, W.D. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Vienna–Berlin: Turia + Kant.
- Mortkowicz-Olczakowa, H. (1967). *Janusz Korczak. Arzt und Pädagoge*. Monachium – Salzburg: Verlag Anton Pustet (polski oryginał: Warszawa 1949; pierwsze wydanie niemieckie: Weimar 1961).

- Poznańska-Hagari A. Jego mistrzostwo pedagogiczne. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. 1981, I wyd., s. 195.
- Poznańska-Hagari, A. (1999). Seine pädagogische Meisterschaft. W: *Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten*, wyd. i oprac. F. Beiner, S. Ungermann (s. 303–311). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Quintero, P., Garbe, S. (red.) (2013). *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte zwischen Theorie und Praxis*. Münster: Unrast.
- Ritz, M. (2009). *Die Farbe meiner Haut*. Freiburg: Herder.
- Said, E.W. (1978/niem. 2012). *Orientalismus*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Schonig, B. (1999). *Auf dem Weg zur eigenen Pädagogik. Annäherungen an Janusz Korczak*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schulze, G. (1997). Posłowie. W: J. Korczak: *Der kleine König Maciuś. Eine Geschichte in zwei Teilen für Kinder und Erwachsene* (s. 443–454). Freiburg–Basel–Vienna: Herder.
- Sobecki, M. (2008). *Janusz Korczak neu entdeckt. Pädologe und Erziehungsreformer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sow, N. (2009). *Deutschland Schwarz-Weiß. Der alltägliche Rassismus*. München: Goldmann-Taschenbuch.
- Sow, N. (2013). Zur aktuellen N-Wort-Debatte: Stimmen der Vernunft... W: *Der braune mob e.V. – media watch* (red.) DER SCHWARZE BLOCK, <http://blog.derbraunemob.info/2013/01/19/zur-aktuellen-n-wort-debatte-stimmen-der-vernunft/>.
- Spivak, G.C. (1988). Can the Subaltern Speak? W: C. Nelson, L. Grossberg (red.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (s. 66–111). Urbana/IL: University of Illinois Press.
- Ungermann, S. (2006). *Die Pädagogik Janusz Korczaks. Theoretische Grundlegung und praktische Verwirklichung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Waldijk, K. (2002). *Janusz Korczak. Vom klein sein und groß werden*. Weinheim–Basel: Beltz.
- Wimmer, F.M. (red.) (1988). *Vier Fragen zur Philosophie in Afrika, Asien und Lateinamerika*. Vienna: Passagen.
- Wollrad, E. (2009). „dass er so weiß nicht ist wie ihr“ – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. W: C. Melter, P. Mecheril (red.), *Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (s. 163–178). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wollrad, E. (2010). Kolonialrassistische Stereotype und Weiße Dominanz in der Pipi-Langstrumpf-Trilogie. W: W. Benz (red.), *Vorurteile in der Kinder- und Jugendliteratur* (s. 63–77). Berlin: Metropol.
- Ziai, A. (2010). Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“. *Peripherie*, 30. Jg., nr 120, 399–426.

Manfred Liebel

Adulteryzm i dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek¹

*Dorośli nie traktują nas jak osoby. Traktują nas
jak małe dzieci, które nie potrafią mówić²*

Prawo do niedyskryminacji i ochrony przed dyskryminacją należy do niezbywalnych praw człowieka, a więc również dzieci. Kryteria, na podstawie których mierzona jest dyskryminacja, na przykład krzywdząca sytuacja osoby ze względu na jej kolor skóry, płeć czy pochodzenie społeczne, definiowane są w międzynarodowych traktatach o prawach człowieka i tą samą drogą dotarły do Konwencji ONZ o Prawach Dziecka. Pojęcie dyskryminacji ze względu na wiek zostało przyjęte stosunkowo niedawno, lecz w niektórych krajach istnieją już odpowiednie zapisy prawne dotyczące tego problemu. Jednakże do tej pory w procesie tworzenia tych praw brano pod uwagę niemal wyłącznie osoby starsze. Prezentowany tekst ma na celu zbadanie i przybliżenie, dlaczego oraz w jaki sposób jednostki mogą być również dyskryminowane ze względu na nieosiągniętą pełnoletniość, tj. jako dzieci lub „nieletni”, oraz w jaki sposób należy zmierzyć się z tym problemem. Istnieją podobieństwa tej sytuacji do zjawiska zwanego „adulteryzmem” oraz do problemu, który może być rozumiany jako strukturalne tło dyskryminacji ze względu na wiek.

Jak należy rozumieć pojęcie dyskryminacji?

W prezentowanym artykule dyskryminacja rozumiana jest jako „działanie, które jest niesprawiedliwym traktowaniem osób ze względu na ich przynależność do konkretnej grupy społecznej. Zachowania dyskryminacyjne mogą przyjąć wiele

¹ Pierwotna wersja artykułu: M. Liebel, Adulteryzm and age-based discrimination: a challenge for children's rights research and practice. W: CREAN (red.), *Children and Nondiscrimination: Interdisciplinary Textbook*. Estonian Universities Publishing House, 2014: 119–143.

² Z badania przeprowadzonego w 2006 i 2007 roku przez Sojusz Praw Dziecka w Anglii oraz Krajowe Biuro ds. Dzieci (Willow, Franklin, Shaw 2007: 26).

form, lecz wszystkie związane są z jakąś formą wykluczenia lub odrzucenia” (ONZ, *CyberSchoolBus*, b.d.). Często rozróżnia się między dyskryminacją bezpośrednią a pośrednią lub instytucjonalną. Termin dyskryminacja bezpośrednia stosowany jest w przypadku, gdy osoba lub grupa osób jest umyślnie krzywdzona ze względu na pewne widoczne lub przypisane cechy a przez to uniemożliwia się jej uzyskanie równego statusu, równego dostępu do zasobów, równego dostępu do procesów decyzyjnych, równego korzystania z praw itd. Z dyskryminacją pośrednią lub instytucjonalną mamy do czynienia wtedy, gdy pewne prawa, przepisy, działania, normy społeczne itd. wydają się neutralne i stosowane na równi wobec wszystkich osób, lecz w rzeczywistości mają krzywdzące skutki dla osoby lub grupy osób, bądź też wtedy, gdy konsekwencje wspomnianych pewnych praw, przepisów, działań, norm społecznych, są krzywdzące dla jednostki bądź grupy, ale mimo to akceptowane w procesie ich implementacji. Ponadto, *nękanie* traktowane jest jako dyskryminacja, jeśli godzi w godność osoby i stwarza środowisko nacechowane zastraszaniem, wrogością, poniżaniem, upokarzaniem lub obrażaniem. Biorąc pod uwagę źródło czy przyczynę dyskryminacji, należy odróżnić dyskryminację indywidualną od strukturalnej. Ta ostatnia może być rozumiana jako forma przemocy strukturalnej lub, w skrajnym przypadku, może obejmować również ludobójstwo³. Rzeczywistość społeczna pokazuje, że osoba lub grupa osób nigdy nie jest dyskryminowana na podstawie pojedynczego kryterium, lecz zawsze na wielu płaszczyznach. Negatywne skutki dyskryminacji na wielu płaszczyznach często się kumulują, a sytuacja ta określana jest jako dyskryminacja wielokrotna, złożona lub krzyżowa (zob. Makkonen 2002).

Zakaz dyskryminacji, jako *zakaz arbitralności*, dotyczy głównie działań rządu, jednak może się również odnosić do sfery pozarządowej. Może też dotyczyć relacji między prywatnymi osobami. Ta ostatnia zależy od znaczenia, jakie społeczeństwo przypisuje kontrowersyjnej zasadzie wolności prywatnej i innych podstawowych praw. Zakaz dyskryminacji, który powstał pierwotnie jako *prawo do obrony*, rozumiany jest również w kontekście *prawa do zasobów*⁴ oraz *partycypacji*, na przykład w sensie finansowania przez państwo kampanii antydyskryminacyjnych, tj. promowania równości prawnej i społecznej⁵.

³ Uważam, że dyskryminację należy rozumieć w sposób, który obejmuje konsekwencje egzystencjonalne, w tym zniszczenie warunków do godnego życia i odpowiadających mu tożsamości społecznych (zob. np. Moses 2010; Rashed, Short 2014).

⁴ Ang. *provision right*, prawo dostępu do zasobów socjalnych i ekonomicznych.

⁵ W Niemczech obowiązek implementacji tego prawa, na podstawie orzecznictwa Niemieckiego Federalnego Sądu Konstytucjonalnego, podlega „zastrzeżeniom określającym granice roszczeń jednostki od społeczeństwa” (BVerfG, 1 BvR 2320/98 z dn. 10.12.2004, paragraf nr 21). Dostęp: http://www.bverfg.de/entscheidungen/rk20041210_1bvr232098.html.

Cechy zdefiniowane w międzynarodowych traktatach o prawach człowieka⁶, które nie mogą stać się powodem gorszego traktowania dotyczą wszystkich osób, niezależnie od wieku. Dotychczas w zapisach tych nie sformułowano wyraźnie tezy, że wiek osoby lub grupy osób może być podstawą dyskryminacji⁷. Tam, gdzie od niedawna pojawiają się odniesienia do wieku jako możliwej przyczyny dyskryminacji, brane są pod uwagę starsze osoby, których pełną partycypację w życiu społecznym należy chronić i zagwarantować⁸. Niewiele uwagi poświęca się sytuacjom, w których osoby lub grupy społeczne doświadczają dyskryminacji lub zależności ze względu na niski społeczny lub też prawny status związanej ze *stanem niepełnoletności*.

Dyskryminacja wobec dzieci

Choć w niektórych krajach prawa i przepisy dotyczące ochrony dorosłych w starszym wieku przed dyskryminacją ze względu na wiek⁹ powstały dopiero w ostatnim dziesięcioleciu, niemal w żadnym kraju wiek i status dzieci nie są oficjalnie uznawane za powód lub przyczynę dyskryminacji. Przeciwnie, wiele państw posiada regulacje i praktyki prawne, które podtrzymują dyskryminację dzieci ze względu na wiek.

Dla przykładu, w niemieckiej Ogólnej Ustawie o Równym Traktowaniu (AGG) odnoszącej się m.in. do dyskryminacji ze względu na wiek, zawarte są zapisy jawnie zezwalające na inne traktowanie na podstawie wieku, głównie w odniesieniu do młodych osób. Mowa jest na przykład o wieku minimalnym pozwalającym na podjęcie pewnych prac zarobkowych lub rozpoczęcie kształcenia zawodowego. Ograniczenia istnieją również w odniesieniu do umów o pracę (określające stawki i wynagrodzenie) oraz wypowiedzania umów o pracę.

⁶ Chodzi o następujące dokumenty ONZ: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), porozumienia dotyczące praw obywatelskich i politycznych (Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, 1996), praw ekonomicznych, społecznych i kulturowych (Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturowych, 1966), a ponadto poszczególne konwencje odnoszące się do szczególnie narażonych grup lub osób (tj. Konwencja ONZ o Prawach Dziecka), jak i opcjonalne protokoły (tj. dotyczące dzieci w konfliktach zbrojnych).

⁷ Komitet ONZ ds. Praw Człowieka, zastąpiony później Radą Praw Człowieka ONZ, uznaje wiek za podstawę dyskryminacji przez odniesienie do ogólnego pojęcia „innego statusu”, który widnieje we wszystkich traktatach o prawach człowieka obok szczegółowych przyczyn dyskryminacji.

⁸ Analogiczne zapisy znalazły się np. w antydyskryminacyjnych dyrektywach Unii Europejskiej czy Niemieckiej Ogólnej Ustawie o Równym Traktowaniu (*Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*: AGG 2006).

⁹ Jednym z niewielu przykładów aktów prawnych poświęconych dyskryminacji ze względu na wiek jest Australijska Ustawa o Dyskryminacji ze względu na Wiek z 2004 r.; zob. Hemingway 2004.

Regulacje te uznawane są za „obiektywne, stosowne i słuszne”, i uzasadnione koniecznością wsparcia młodych ludzi w integracji ze środowiskiem pracy oraz ochroną niepełnoletnich (na podstawie paragrafu 10 „Uzasadnione przypadki innego traktowania ze względu na wiek”).

Innym przypadkiem jest legitymizowanie różnic w wynagrodzeniu uzależnionym od wieku pracownika. W Australii tzw. stawki wynagrodzenia dla nieletnich nie są obecnie objęte przepisami antydyskryminacyjnymi¹⁰. Problem ten dotyczy również zapisów o wynagrodzeniu minimalnym. W Holandii minimalna stawka określana jest na podstawie wieku; brak jest minimalnej stawki dla pracowników poniżej 15. r.ż. (pomimo tego, że dozwolone są różne formy zatrudnienia od wieku 13 lat), a piętnastolatek uprawniony jest jedynie do jednej trzeciej pełnej minimalnej stawki dla dorosłych. Wartość stawki wzrasta stopniowo do pełnej kwoty minimalnego wynagrodzenia w wieku 23 lat. W Wielkiej Brytanii zapisy Ustawy o Minimalnych Krajowych Stawkach Wynagrodzenia (1998, rozdział 39, 1, 2, c) nie dotyczą osób objętych obowiązkiem szkolnym (do 16. r.ż.); w 2009 r. minimalna godzinowa stawka za pracę wynosiła £5.73 w przypadku dorosłych, £4.77 w przypadku osób poniżej 22. r.ż. oraz £3.53 dla osób, które nie ukończyły 18 lat. Zatem w krajach tych dyskryminacja ze względu na wiek w kontekście płac minimalnych jest usankcjonowana regulacjami prawnymi. W Holandii tego typu polityka uzasadniona jest przez Ministerstwo Spraw Społecznych różnicami w produktywności pracy, uatrakcyjnianiem pozycji młodych ludzi na rynku pracy, mniejszymi potrzebami w porównaniu do dorosłych oraz koniecznością propagowania wśród młodzieży przekonania, iż praca nie jest atrakcyjniejsza niż szkoła (Bourdillon i in. 2010: 177)¹¹. Inne międzynarodowe konwencje (np. Konwencja 138 Międzynarodowej Organizacji Pracy, która ustala minimalny wiek dla różnych form zatrudnienia) mogą mieć podobne zapisy skutkujące dyskryminacją wobec dzieci.

Brak uwzględnienia problemu dyskryminacji wobec dzieci w traktatach o prawach człowieka budził czasami pytanie o to, czy prawa człowieka traktowane są tylko jako „prawa dorosłych” (Wintersberger 1994). Również Konwencja o Prawach Dziecka ONZ nie zawiera wyraźnych zapisów o dyskryminacji związanej z wiekiem. Artykuł 2 stwierdza co następuje:

¹⁰ Stawki wynagrodzenia dla nieletnich są niezgodne z art. 27 Konwencji o Prawach Dziecka ONZ oraz art. 7 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturowych, które zobowiązują państwa będące stronami do zapewnienia każdej jednostce prawa do „sprawiedliwej płacy i równego wynagrodzenia za pracę bez jakichkolwiek rozróżnień” (Komisja ds. Równości i Praw Człowieka 2000: 61).

¹¹ Różnicowanie minimalnych stawek wynagrodzenia przez rząd holenderski jest częściowo kwestionowane przez Konfederację Związków Zawodowych Holandii (FNV) i określone jako problematyczne przez Komisję Konwencji dot. Minimalnego Wynagrodzenia MOP (Obserwacje Końcowe 2012, nr 131, zob. http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:13101:0::NO::P13101_COMMENT_ID:3077156).

- 1) *Państwa-Strony w granicach swojej jurysdykcji będą respektowały i gwarantowały prawa zawarte w niniejszej Konwencji wobec każdego dziecka, bez jakiegokolwiek dyskryminacji ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, religię, poglądy polityczne i inne, pochodzenie narodowe, etniczne lub społeczne, status majątkowy, niepełnosprawność, cenzus urodzenia lub jakiegokolwiek inny tego dziecka albo jego rodziców bądź opiekuna prawnego.*
- 2) Państwa-Strony będą podejmowały właściwe kroki dla zapewnienia ochrony dziecka przed wszelkimi formami dyskryminacji lub karania, ze względu na pochodzenie, działalność, wyrażane poglądy lub przekonania religijne rodziców dziecka, opiekunów prawnych lub członków rodziny¹².

Artykuł ten jest często rozumiany jako zakaz dyskryminacji ze względu na cechy różnicujące dzieci, tj. w porównaniu do innych dzieci, jednak nie do dorosłych (zob. np. Austria, 2004).

Pomimo tego, że Konwencja o Prawach Dziecka nie wymienia wieku jako potencjalnej przyczyny dyskryminacji, w różnych obserwacjach końcowych Komitet ONZ ds. Praw Dziecka¹³ pisze o dyskryminacji wobec dzieci ze względu na wiek i wzywa do jej wyeliminowania. W szczególności zobowiązuje się do stałego monitorowania przepisów dotyczących kryteriów wiekowych. Komitet kieruje się w tym przypadku dwiema przesłankami: przepisy dotyczące ochrony i rozwoju dzieci i młodzieży (na przykład prawo karne dla młodocianych) powinny podwyższyć górną granicę wieku, natomiast kryteria wieku w przepisach dotyczących emancypacji dzieci (na przykład prawa do partycypacji) powinny zostać zbadane pod kątem możliwości ich obniżenia lub całkowitego ich wyeliminowania¹⁴.

Formy dyskryminacji ze względu na wiek lub uzasadniane wiekiem (brakiem pełnoletności) są wyrazem podejścia do dzieciństwa, które zakłada, że dzieci są zasadniczo podrzędne, mają niższy status i mniejsze kompetencje niż dorośli. Jest to – nie zawsze świadomie wykorzystywany – sposób na ugruntowywanie dominacji dorosłych i uniemożliwienie im uzyskania równego statusu. Z jednej strony należy zagwarantować dzieciom ochronę, z drugiej zaś zapewnić, że rzekoma potrzeba ich „ucywilizowania” zostanie spełniona w procesie edukacji lub kształtowania norm zachowania.

Dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek funkcjonuje również w dyskursie pod nazwą „adultery”, który zazwyczaj rozumiany jest jako nadużycie władzy,

¹² Konwencja o Prawach Dziecka: <http://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>.

¹³ Komisja ta, składająca się obecnie z 18 niezależnych członków wybranych przez Zgromadzenie Generalne ONZ, ocenia raporty krajowe dotyczące implementacji praw dziecka i wydaje rekomendacje w formie tzw. Obserwacji Końcowych. Ponadto przedstawia swoje opinie w tzw. Komentarzach Ogólnych dotyczących podstawowych kwestii związanych z praktyką praw dziecka.

¹⁴ Zob. Komentarz Ogólny Nr 12 „Prawo do bycia wysłuchanym”, 2009. Dostępny na stronie: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>.

jaką dorośli mają nad dziećmi (Flasher 1978: 514; zob. również Flasher 2013)¹⁵. Termin ten definiowany jest jako „zachowania i postawy oparte na założeniach, że dorośli są lepsi niż młodzi ludzie i mają prawo podejmowania decyzji ich dotyczących bez konsultacji z nimi” (Bell 1995: 1; zob. również Gong, Wright 2007). Termin ten stosowany jest również w odniesieniu do ucisku młodych ludzi przez dorosłych, można więc zauważyć analogie do rasizmu i seksizmu (Roche 1999). Podobne pojęcia, takie jak „przywileje dorosłych”, „adultarchia” i „adultocentryzm”, zostały zaproponowane jako alternatywne (Bonnichsen 2011) określenia tego rodzaju dyskryminacji.

Na podstawie nielicznych jak do tej pory badań przeprowadzonych na temat aduptyzmu rozróżnić można kilka jego form, np. „adultyzm zinternalizowany” (Sazama 2004), „adultyzm instytucjonalny” (Hernandez, Rehman 2002), czy „adultyzm kulturowy”. W swojej publikacji nt. zmian społecznych Barry Checkoway (1998: 12) wyjaśnia, że *zinternalizowany* adultyzm sprawia, że młodzi ludzie „kwestionują własne prawa, wątpią we własne możliwości wprowadzania zmian” i utrwała wśród nich „kulturę milczenia”. *Instytucjonalny* adultyzm może przejawiać się w formie systemowych uprzedzeń, tj. ustanawianiu formalnych ograniczeń lub wymagań tylko ze względu na młody wiek osoby. Jak przekonamy się w kolejnych rozdziałach, polityka, prawo, regulacje, struktury organizacyjne i procedury systemowe służą jako mechanizmy wywierania nacisku, ugruntowywania i zaszczipiania aduptyzmu w społeczeństwie. Są one często egzekwowane z użyciem siły, przymusu lub działań policji i często postrzegane jako podwójne standardy (Males 1997). *Adultyzm kulturowy* jest dużo bardziej niejednoznaczna i jednocześnie dużo częściej występująca formą dyskryminacji lub nietolerancji wobec dzieci i młodzieży. Każdy sposób ograniczania lub wykorzystywania osób ze względu na ich młody wiek może zostać określony jako „adulytystyczny”. Ograniczenia te są często uzasadniane brakiem u młodych ludzi cech przypisywanych dorosłym jedynie ze względu na wiek, takich jak „zdrowy rozsądek” czy „mądrość przychodząca z wiekiem”. Obrazują one, czym jest adultyzm kulturowy, tj. jak inne typy aduptyzmu: dyskryminacją ze względu na wiek lub jej zaczątkiem¹⁶.

¹⁵ Według wikipedii (<http://en.wikipedia.org/wiki/Adultism>), termin „adultyzm” został po raz pierwszy użyty w 1903 r. przez Pattersona Du Bois (1903: 17) i pojawia się we francuskiej literaturze psychologicznej w 1929 r. opisując wpływ dorosłych na dzieci. Postrzegany był jako stan, w którym dziecko posiadało dorosły „wygląd i ducha”, a jako przykład podano „chłopca w wieku 12 lat oraz dziewczynkę w wieku 13 lat, którzy posiadali ducha i osobowość dorosłych. [...] Umieszczono ich w instytucjach ze względu na udział w kradzieżach i prostytucji. Tego rodzaju przedwczesna dojrzałość jest dla jednostki źródłem problemów i powinna być rozpoznana na wczesnym etapie rozwoju” (Courbon 1933/2010: 355). Definicja ta została pod koniec lat 70. XX wieku zastąpiona innym znaczeniem, tj. traktującym adultyzm jako władzę dorosłych nad dziećmi.

¹⁶ Korczak jest jednym z pionierów praw dziecka. Domagał się zwrócenia szczególnej uwagi na problem aduptyzmu, choć nie posługiwał się tym terminem.

Problem dyskryminacji dzieci ze względu na lub uzasadnianej wiekiem był dotychczas zaniedbywany w debatach i badaniach dotyczących praw dziecka. Odpowiednia teoria została sformułowana stosunkowo niedawno¹⁷. Konieczna jest zatem próba stworzenia typologii tego rodzaju dyskryminacji (czyli adultyzmu). Moim zdaniem, wyróżnić można cztery kategorie dyskryminacji ze względu na wiek odnoszącej się do dzieci jako jednostek lub grupy społecznej:

- Działania zapobiegające oraz kary za niepożądane zachowania u dzieci, które są tolerowane lub traktowane jako norma u dorosłych.
- Działania uzasadniane faktyczną lub rzekomą szczególną potrzebą ochrony dzieci, które prowadzą do dalszych negatywnych dla nich konsekwencji, tj. ograniczania ich aktywności oraz wykluczania z niektórych praktyk i dziedzin życia społecznego.
- Ograniczony dostęp, w porównaniu do dorosłych, do praw, dóbr, instytucji i usług.
- Nieuwzględnianie dzieci jako grupy społecznej w politycznych procesach decyzyjnych, co może mieć negatywne skutki w życiu dzieci w przyszłości oraz życiu kolejnych pokoleń.

Przykłady wymienionych tu typów dyskryminacji wobec dzieci ze względu na wiek można odnaleźć niemal na całym świecie. Nie dotyczą jednak wszystkich dzieci w równym stopniu. Pierwsze trzy szczególnie często występują wśród dzieci żyjących w ubóstwie, lub tych, które są szczególnie „narażone”, czy to ze względu na fakt, że ich zachowanie nie jest zgodne z dominującymi normami społecznymi określającymi jakie zachowania są odpowiednie dla dzieci, czy też ze względu na bardzo ograniczone możliwości poznania swoich praw i ich realizacji. Dyskryminacja ze względu na wiek często występuje obok dyskryminacji umotywowanej innymi czynnikami, wzmacniając jej skutki. Należy zatem zwrócić uwagę na dyskryminację ukrytą za lub połączoną z innymi rodzajami dyskryminacji (dyskryminacja „ukryta” lub „krzyżowa”), która dotyka szczególnie dzieci w trudnej sytuacji społecznej i „niewidzialne”¹⁸ dla społeczeństwa, lub widzialne, lecz w sposób dla społeczeństwa „rażący”. Powoływanie się na wiek może też służyć jako „niewzbudzający podejrzeń” sposób ukrycia postaw rasistowskich lub seksistowskich.

¹⁷ Dyskryminacja ze względu na wiek była kluczową kwestią poruszaną przez członków ruchu antyautorytarnego już w latach 60. i 70. XX wieku, nie wiązano jej jednak z prawami człowieka i nie sformułowano wówczas jednoznacznej teorii dotyczącej tego typu dyskryminacji, czyli adultyzmu.

¹⁸ Chodzi tu m.in. o dzieci niepotrafiące zwrócić uwagi społeczeństwa na swoje problemy, z uwagi na nieistotność tych problemów w środowiskach większości.

Dyskryminacja ze względu na niepożądane zachowania

Częstą formą dyskryminacji wobec dzieci ze względu na wiek są regulacje mające na celu zapobieganie lub nakładające kary za zachowania uważane za niepożądane u dzieci, a które są tolerowane lub postrzegane jako odpowiednie dla dorosłych. Owe zachowania są nietolerowane i karane nie ze względu na ich niezgodność z zapisami prawa karnego lub stwarzanie niebezpieczeństwa dla innych osób, lecz ze względu na to, że dotyczą „niepełnoletnich”. Wśród środków mających na celu przeciwdziałanie tym tzw. „wykroczeniom statutowym” (CRIN, 2010) jest np. wprowadzanie godziny policyjnej czy zakazu przebywania w miejscach publicznych dla osób w określonym wieku oraz kary za brak stosowania się do tych przepisów. Mogą one również obejmować środki represyjne mające na celu zapobieganie niepożądanym zachowaniom lub „niesubordynacji”, „wałęsaniu” na ulicach, „włóczęgostwu”, tworzeniu zgromadzeń, ucieczkom, „wagarowaniu ze szkoły”¹⁹, nieposłuszeństwu, zbieraniu odpadów w celu zarobkowym lub innym rodzajom zachowań postrzeganych jako „antyspołeczne” lub nieodpowiednie dla dzieci²⁰. Określenie „antyspołeczne” może odnosić się nawet do typów zachowań, które są zazwyczaj uważane za „normalne” dla dzieci, lecz które dorośli odbierają jako „uciążliwe”. Przykładem tego może być traktowanie „hałasu spowodowanego przez dzieci” jako zaburzenia spokoju, co może być powodem wprowadzenia zakazu zabawy i „rozrabiania” na podwórkach i w miejscach publicznych lub zakazu budowy obiektów zabaw dla dzieci w dzielnicach mieszkaniowych.

W styczniu 2010 r. Berlin został pierwszym niemieckim krajem związkowym, w którym „hałas spowodowany przez dzieci” podlega ochronie prawnej. W paragrafie 6 ustawy o ochronie przed zanieczyszczeniem hałasem wprowadzono nowy zapis: „Uciążliwy hałas spowodowany przez dzieci, jako wyraz naturalnego rozwoju dziecka, oraz zagwarantowanie możliwości odpowiedniego rozwoju dzieci, są społecznie właściwe a zatem dopuszczalne”. Konieczność zmiany zapisów

¹⁹ Problem ten dotyczy nie tyle kwestii naruszania przepisów prawnych dotyczących obecności w szkole, co degradacji moralnej, braku refleksji nad przyczyną takich zachowań i represyjnego traktowania dzieci, które nie uczęszczają do szkoły.

²⁰ Więcej na temat przykładów z różnych rejonów świata w: CRIN (2013), np. Rozporządzenia o Zachowaniach Antyspołecznych (ang. Antisocial Behaviours Orders, ASBOs) w Wielkiej Brytanii czy godziny policyjne wprowadzane w Rosji dla osób w niektórych przedziałach wiekowych. Virginia Morrow (2002) zbadała poglądy 12–15-latków w Anglii na wprowadzanie godziny policyjnej. Por. również Komentarz Ogólny Nr 10 Komisji ONZ ds. Praw Dziecka („Prawa Dziecka w Sądownictwie dla Nieletnich”): „Często przepisy prawa karnego zawierają zapisy kryminalizujące problemy behawioralne dzieci, takie jak włóczęgostwo, wagarowanie, uciezki i inne będące często wynikiem problemów psychologicznych lub socjoekonomicznych. Szczególnym powodem do niepokoju jest kryminalizowanie zachowania dziewczynek i dzieci ulicy. [...] Komisja zaleca zniesienie przez państwa będące stronami zapisów o wykroczeniach statutowych w celu wprowadzenia równego traktowania dzieci i dorosłych zgodnego z prawem”.

prawnych pojawiła się po serii wniosków sądowych o zakaz budowy placówek dla dzieci w dzielnicach mieszkaniowych, w których argumentowano, iż spowodują one wzrost poziomu zanieczyszczenia hałasem (zob. BBC News 2010). W maju 2011 r. do Federalnej Ustawy o Ochronie Przed Imisją (której regulacje dotyczą całego terytorium Niemiec) wprowadzono podobny zapis. Paragraf 22 stwierdza, że: „Hałas spowodowany przez dzieci w placówkach opieki dziennej, na placach zabaw lub w podobnych instytucjach nie należy zazwyczaj do szkodliwych czynników środowiskowych. W celu oceny tego hałasu nie zezwala się na stosowanie granicznych wartości lub wytycznych dotyczących poziomów imisji”²¹.

Zjawisko to obejmuje również wyjazdy wakacyjne „bez dzieci” czy tzw. strefy wolne od dzieci, oferowane przez niektóre restauracje i hotele. Część z nich ogłasza się nawet jako całkowicie „wolne od dzieci”. Potwierdzeniem popularności tego trendu są słowa właściciela jednego z hoteli w niemieckiej Bawarii: „Przeprowadziłem analizę rynku i okazuje się, że istnieje nisza rynkowa”²². Widząc jednak, że tego typu ograniczenia dotyczą jedynie dzieci, a np. zwierząt już nie, nasuwa się wniosek, iż jest to jawna dyskryminacja wobec dzieci (np. w Wielkiej Brytanii jedna z agencji nieruchomości oferowała tzw. wioski wolne od dzieci)²³.

Tego typu działania skierowane przeciwko dzieciom i młodzieży w przestrzeni miejsc publicznych są często skutkiem prywatyzacji i komercjalizacji tych przestrzeni. Młodzi ludzie, którzy nie dostosowują się do zachowań konsumpcyjnych, z jednej strony ze względu na brak wystarczających środków finansowych, a z drugiej dlatego, że chcieliby korzystać z nich jako przestrzeni spędzania wolnego czasu, są wyrzucani a nawet ścigani przez policję. Za przykład mogą posłużyć przepisy wprowadzone 26 marca 2009 r. w niemieckiej miejscowości Chemnitz. Pod pretekstem ochrony mieszkańców przed zaczepkami, a także ochrony samych młodych ludzi, wprowadzono zakaz przebywania młodzieży w niektórych miejscach publicznych. W szczególności zabronione są grupowe spotkania młodych ludzi w tych przestrzeniach. Powodem wprowadzenia zakazu są oskarżenia o spożywanie przez nich alkoholu oraz używanie narkotyków, „agresywne” zebranie i zachowywanie się w sposób „niekontrolowany”. Szczególnym przykładem są boiska do piłki nożnej oraz place zabaw, które mogą „być wykorzystywane tylko do celów im przeznaczonych”, nie można wносить na nie „niebezpiecznych przedmiotów” i nie wolno przebywać na ich terenie po godzinie 22.00. (zob. Stadt Chemnitz 2011).

Kara cielesna (którą można włączyć do kategorii dyskryminacji ze względu na wiek) jako forma korygowania niepożądanych zachowań dzieci jest praktyką

²¹ Niemcy, 2013; dostęp: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bimschg/gesamt.pdf>.

²² http://www.focus.de/panorama/welt/tid-7707/kinderfreie-zone_aid_136211.html.

²³ <http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.rentnerparadies-ein-dorf-als-kinderfreie-zone.b882975b-5cce-47a1-a341-dee4e21e9d68.html>.

społeczną, która narusza fizyczną i intelektualną integralność dzieci i młodych ludzi lub też naraża ich zdrowie a nawet życie na niebezpieczeństwo²⁴. Innym przykładem dyskryminacji jest wykorzystywanie monitoringu w przestrzeni funkcjonowania dzieci i młodzieży, szczególnie jeśli przebywają w grupach.

Dla zilustrowania tego problemu chciałbym przybliżyć tzw. systemy cichego alarmu o nazwie Mosquito (stosowanych w krajach europejskich i w Australii) czy Sonic Screen (w USA i Kanadzie). Jest to urządzenie elektroniczne, którego zadaniem jest odstraszenie „włóczących się” młodych ludzi poprzez emisję dźwięku o bardzo wysokiej częstotliwości. Dźwięk ten jest zazwyczaj słyszalny tylko dla osób poniżej 25. r.ż., gdyż zdolność słyszenia dźwięków o wysokiej częstotliwości ulega pogorszeniu z wiekiem. Urządzenie to reklamowane jest na rynku jako system ochrony mający zapobiegać zbieraniu się młodych ludzi w określonych miejscach. Polecane jest jako skuteczne w ograniczaniu antyspołecznych zachowań, takich jak włóczęgostwo, malowanie graffiti, wandalizm, zażywanie narkotyków, handel narkotykami i przemoc. Przeznaczone jest głównie do użytku w pobliżu sklepów i węzłów transportowych. Obecnie jego sprzedaż prowadzona jest w Wielkiej Brytanii, Francji, Australii, Danii, Włoszech, Hiszpanii, Niemczech, Szwajcarii, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. System cichego alarmu Mosquito wzbudził kontrowersje ze względu na prawa człowieka. Krytycy argumentują, że urządzenie to dyskryminuje młodych ludzi i narusza ich prawa człowieka, podczas gdy zwolennicy twierdzą, że zdelegalizowanie Mosquito naruszyłoby prawa właścicieli sklepów, którzy ponoszą szkody, gdy „trudna do opanowania młodzież” odstrasza ich klientów. W rzeczywistości system Mosquito jest bezkrytycznie działającą bronią, która demonizuje dzieci i młodzież oraz łamie ich prawa człowieka²⁵.

²⁴ Niezliczone przykłady można odnaleźć w raportach ONZ dotyczących Przemocy wobec Dzieci (ONZ 2006). W jednym z Podręczników (CRIN 2013) wydawanych przez Międzynarodową Sieć na Rzecz Praw Dziecka widnieje komentarz: „Prawo większości krajów jest nieskuteczne w ochronie dzieci przed przemocą i nie działa tak jak prawo chroniące dorosłych”. Na całym świecie zaledwie 52 państwa wprowadziły dotychczas całkowity zakaz używania kar fizycznych wobec dzieci (<http://www.endcorporalpunishment.org/progress/prohibiting-states/>).

²⁵ W Wielkiej Brytanii, kampania o nazwie „Zjeżdżaj” (ang. *Buzz off*) apeluje o zakazanie sprzedaży systemu Mosquito. Angielska Komisarz ds. Dzieci skrytykowała urządzenie za to, że jego działanie w sposób bezkrytyczny dotyka wszystkie dzieci, niezależnie od ich zachowania. Opisuje takie środki jako „demonizujące dzieci i młodzież” oraz stwarzające „niebezpieczną i coraz większą” przepaść pomiędzy młodymi i starszymi. Urządzenie to zostało skrytykowane we wspólnym raporcie komisarzy ds. dzieci w Wielkiej Brytanii, który był częścią raportu ONZ dotyczącego standardów w Wielkiej Brytanii. Raport przygotowany dla Rady Europy apelował o zakaz sprzedaży w 2010 r., sugerując, że wykorzystywanie systemu Mosquito może łamać prawa człowieka. W styczniu 2012 r. po skutecznej kampanii prowadzonej przez lokalny Parlament Młodzieży wprowadzony został zakaz używania urządzenia we wszystkich budynkach Rady i instytucji partnerskich w Sheffield (Wielka Brytania) (zob.: <http://www.sheffieldtelegraph.co.uk/news/local/local-teen-wins-campaign-to-ban-controversial-device-1-3104497>).

Nieletnim, których zachowanie uważane jest za niepożądane, w wielu krajach grozi areszt lub inne formy pozbawienia wolności, choć nie naruszyli ogólnie stosowanego prawa karnego²⁶. W przypadku wejścia w konflikt z policją lub systemem sądowym często odmawia im się pomocy prawnej i wpadają w spiralę nasilającej się stygmatyzacji i braku poszanowania ich praw, co prowadzi nawet do form trwałego wykluczenia z życia społecznego²⁷. Może się tak również dzieć w przypadku dzieci, których zachowanie nie jest akceptowane przez ich własnych rodziców czy opiekunów, etykietowane są jako „aspołeczne” lub „buntownicze” i przekazywane pod opiekę służb społecznych w celu pozbycia się ich z domu²⁸. Sytuacje takie dotyczą szczególnie dzieci żyjące „na ulicy” i które wyjątkowo łatwo, ze względu na swój buntowniczy czy „uciążliwy” sposób bycia, padają ofiarami podejrzeń o działania przestępcze i stanowienie zagrożenia dla innych. W krańcowych przypadkach dzieci stają się celami tzw. szwadronów śmierci, które – od czasu do czasu z inicjatywy bogatych biznesmenów – prowadzą „czystki społeczne” całych dzielnic w miastach zabijając dzieci²⁹. Zdarza się, że do takich działań zachęca kodeks prawny, na przykład zapisy regulujące „zwalczanie gangów”, które wskazują na konkretne grupy dzieci i młodzieży na podstawie samego ubioru

Sheffield jest największym miastem w kraju, w którym wprowadzono tego typu zakaz. Przyjęty został przez rząd Wielkiej Brytanii w dokumencie „Pozytywni dla Młodzieży” opublikowanym przez Departament Edukacji w styczniu 2012 r. (<http://media.education.gov.uk/assets/files/positive%20for%20youth.pdf>). Ten strategiczny dokument wyznacza nowe podejście do międzyrządowej polityki dotyczącej młodzieży w wieku 13–19 lat. Pomimo tego, że ogólnokrajowy zakaz używania systemu Mosquito wspomniany został w powyższym dokumencie, nie jest on obecnie uwzględniony w Porozumieniu Koalicyjnym, i nie jest częścią obecnej polityki rządu (więcej informacji na stronie: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Mosquito). Inne środki stosowane w celu zapobiegania grupowym spotkaniom młodzieży w centrach handlowych to na przykład odtwarzanie muzyki klasycznej czy stosowanie różowego oświetlenia. Działania te uzasadniane są przez policję argumentem, że są to środki przeciwko „antyspołecznemu” zachowaniu młodzieży. Więcej przykładów z brytyjskich miast na stronie internetowej: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/nottinghamshire/7963347.stm oraz <http://www.bbc.co.uk/news/uk-england-birmingham-16307364>.

²⁶ W przypadku młodszych dzieci przepisy mogą dotyczyć również ich dorosłych opiekunów, którzy traktowani są jako winni zaniedbania.

²⁷ Nawet wytyczne ONZ dotyczące Zapobiegania Przystępności Nieletnich wyrażają sprzeciw wobec zapisów dotyczących „wykroczeń statutowych” krytykując je za konsekwencje w postaci stygmatyzacji, wiktymizacji, kryminalizacji młodych ludzi (Wytyczne ONZ w sprawie Zapobiegania Przystępności Nieletnich, 1990). Dostępne na stronie: http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/h_comp47.htm.

²⁸ Przykładem takich sytuacji są historie osób wychowywanych w domach dziecka w powojennych Niemczech Zachodnich; choć kampania informacyjna o tych placówkach (*Heimkampagne*) z lat 70. XX wieku wzbudziła powszechne oburzenie, „oficjalnie” przypadki te zostały potwierdzone dopiero niedawno.

²⁹ Przykłady można znaleźć zwłaszcza w krajach Ameryki Łacińskiej, np. Brazylii, Kolumbii, Gwatemali i Salwadorze.

jako zagrożenie dla bezpieczeństwa i porządku publicznego. Ponieważ to głównie dzieci z biednych dzielnic stają się celem tych ataków, można mówić o kryminalizacji ubóstwa lub o „ukrytej dyskryminacji”.

Debaty dotyczące „dzieci z trudnościami wychowawczymi” zazwyczaj nie dotyczą problemów, z jakimi borykają się dzieci, gdyż to raczej same dzieci postrzegane są jako problem. Przyczyny „oburzającego” zachowania są ignorowane, a same problematyczne zachowania wyolbrzymiane i wykorzystywane dla legitymizowania konkretnych środków kierowanych przeciwko dzieciom, mających na celu zapobieganie niepożądanym zachowaniom lub zduszenie ich w zarodku. Zazwyczaj działania te uzasadniane są koniecznością odpowiedniego wychowania i „ustanowienia granic” dla dzieci. W rzeczywistości, praktyki te są wyrazem traktowania dzieci jako istot, które nie są (jeszcze) „ucywilizowane”, a zatem można się obawiać z ich strony zachowań zaburzających spokój i prowadzących do zagrożenia. Ich zachowanie oceniane jest na podstawie kryteriów stworzonych przez dorosłych i stosowanych wobec dzieci i młodzieży. Są one typowe dla adultystycznego i paternalistycznego społeczeństwa. Tego typu podejście jest jednocześnie kolejną formą dyskryminacji ze względu na wiek, która uzasadniana jest koniecznością ochrony dzieci.

Dyskryminacja wynikająca z ochrony dzieci

Dyskryminacja ze względu na wiek nie zawsze wynika z zamiaru skrzywdzenia dzieci, może być niezamierzoną konsekwencją uznanej za niezbędną ochrony. Dzieci są bez wątplenia zależne od opieki i ochrony dorosłych, a im są młodsze tym ta zależność jest silniejsza. Niektóre przepisy, odmienne od tych, które powstały z myślą o dorosłych, są absolutnie niezbędne dla zapewnienia ochrony dzieciom. Ich przykładem są regulacje prawne dotyczące ochrony dzieci przed konfliktami zbrojnymi czy określające zasady stosowania specjalnych fotelików i pasów bezpieczeństwa w pojazdach motorowych. Zazwyczaj – zwłaszcza w teorii prawa – zakłada się, że wprowadzenie kryteriów wiekowych jest najlepszym sposobem zapewnienia dzieciom takiej ochrony. Jednak jak pokazuje wiele przykładów, mogą mieć one niejednoznaczne konsekwencje.

Dzieci muszą zaakceptować szereg kryteriów wiekowych określających, kiedy mogą zacząć podejmować własne decyzje, z których wiele w poważny sposób wpłynie na ich życie w przyszłości. Wiek, od którego mogą decydować na temat leczenia medycznego, małżeństwa, uczestnictwa w wyborach czy przynależności do religii ustalany jest inaczej w każdej kulturze, a czasami nawet w ramach tej samej kultury. W niektórych społeczeństwach dzieci wykonują obowiązki, które w innych krajach uznawane są za nieodpowiednie w młodym wieku; w tych ostatnich społeczeństwach ochrona dzieci może przybrać taką formę, która niemal całkowicie pozbawia je możliwości podejmowania decyzji.

Przykłady kryteriów wiekowych dotyczących pracy dzieci oraz wykluczenie pracujących dzieci z przepisów dotyczących minimalnych stawek płacowych pokazują, w jakim stopniu takie regulacje mogą doprowadzić do dyskryminacji najmłodszych. Odmawia się w ten sposób całej grupie wiekowej prawa do samodzielnego zarobkowania lub możliwości wsparcia rodzinnego budżetu, niezależnie od okoliczności życia dzieci. Dzieci pracujące, lecz niespełniające kryterium wiekowego, funkcjonują w cieniu prawa, muszą ukrywać fakt pracy i nie mogą powoływać się na żadne prawa w pracy. Sytuacja ta nie tylko powoduje, że stają się bezbronni wobec wyzysku i nękania, padając nawet ofiarami prześladowań ze strony policji, lecz również narusza ich poczucie godności. Niezależnie od powodów skłaniających ich do pracy, takie regulacje prawne utrwalają w nich poczucie, że robią coś złego i czego powinny się wstydzić³⁰.

Kolejnym przykładem dyskryminacji jest traktowanie tzw. dzieci niepełnosprawnych. W wielu krajach dzieci z problemami zdrowotnymi natury psychicznej mogą być instytucjonalizowane z powodów, które nie byłyby podstawą podobnego traktowania dorosłych. W niektórych krajach dzieci umieszcza się w szpitalach dla psychicznie chorych bez konsultacji z nimi, czego nie zrobiono by w przypadku dorosłych. Na przykład prawo stanowe w kilku stanach Stanów Zjednoczonych zezwala, by rodzice dobrowolnie oddali swoje dzieci do szpitali psychiatrycznych (CRIN 2009: 18). W innych przypadkach rodzice decydują się na farmakologiczne leczenie hiperaktywności dzieci, uważając ją za chorobę³¹.

Przepisy ograniczające działania dzieci ze względu na ich wiek zazwyczaj uzasadniane są dwojako. Po pierwsze, uważa się za konieczne chronić dzieci przed nimi samymi, uznając, że nie posiadają odpowiednich umiejętności, by przewidzieć konsekwencje swoich decyzji.³² Z drugiej strony przyznaje się, że

³⁰ Ten i inne argumenty przeciwko 138 Konwencji Międzynarodowej Organizacji Pracy, która ustala minimalny wiek uprawniający do podjęcia pracy zarobkowej, można znaleźć u Bourdillona, White'a i Myersa (2009). Powołując się na samoobronę i poczucie własnej godności, organizacje pracujących dzieci w krajach Ameryki Łacińskiej i Afryki domagają się „prawa do pracy” (Liebel 2004 i 2013b). Prawoznawcy Karl Hanson oraz Arne Vandaele (2013), którzy – w świetle różnych interpretacji praw dziecka – dostrzegają zagrożenie dla pracujących dzieci w postaci „dylematu inności”, omawiają różne możliwości prawne walki z dyskryminacją i trudną sytuacją pracujących dzieci.

³¹ Ani raport organizacji Eurochild i Inclusion Europe (Latimier, Šiška 2011), ani globalny raport UNICEF-u dot. dzieci niepełnosprawnych (UNICEF 2013) nie podejmuje kwestii dyskryminacji ze względu na wiek.

³² Stąd od lat pojawiają się apele o indywidualny dostęp dzieci do pomocy prawnej w przypadku naruszania ich praw, z której mogłyby korzystać w krajowych i międzynarodowych sądach. Ostatecznie 19 grudnia 2011 r., Zgromadzenie Generalne ONZ przyjęło odpowiedni Protokół Opcjonalny do Konwencji o Prawach Dziecka dot. procedury składania zawiadomień o naruszeniu praw dziecka, który uwzględni indywidualne mechanizmy składania skarg i zażaleń dla dzieci. Dostęp: <http://treaties.un.org/doc/source/signature/2012/a-res-66-138-english.pdf>.

dzieci w tym samym wieku mogą różnić się pod względem umiejętności, a zatem ustanawianie kryterium wiekowego jest rozwiązaniem powierzchownym, niemniej uważa się je za skuteczne, gdyż łatwo je monitorować i wdrażać. Argumenty te oparte są na przekonaniu, że decyzje dotyczące dzieci są domeną dorosłych oraz że kompetencje dorosłych przewyższają dzieci pod każdym względem. Wyrażają również paternalistyczne podejście do kwestii ochrony i podkreślają jej większą skuteczność w rękach dorosłych, którzy wiedzą najlepiej co jest „w najlepszym interesie dziecka” (zdefiniowanym w Konwencji o Prawach Dziecka ONZ).

Ochrona dzieci przeradza się w dyskryminację ze względu na wiek w momencie, gdy relatywny brak doświadczenia lub kompetencji służy do usprawiedliwiania konkretnych przepisów tworzonych w celu ugruntowania zależności dzieci. Dzieje się tak, gdy zakres ochrony wykracza poza środki konieczne lub ogranicza ich wolność lub przestrzeń aktywności. W ten sposób dzieci są podporządkowywane, a nierówności między dorosłymi a dziećmi utrwalane, ograniczając tym samym ich wiarę we własne umiejętności i możliwość korzystania z własnych praw. Aby zmierzyć się z tym problemem, należy zacząć poważnie traktować kompetencje dzieci oraz zapewnić im możliwość partycypacji w podejmowaniu decyzji na temat tego, jak i od jakich zagrożeń będą chronione oraz jak chcą kształtować swoje życie.

Ograniczenia w dostępie do praw i usług ze względu na wiek

Omawiane tu rodzaje dyskryminacji ze względu na wiek stanowią pogwałcenie praw przyznanych dzieciom w ramach Konwencji o Prawach Dziecka ONZ. Naruszają ich godność oraz prawo do pokojowych zgromadzeń i wyrażania opinii. Pokazują również, że prawa dziecka, zwłaszcza te prawa, które mają służyć ich ochronie, tworzone są często w sposób arbitralny przez dorosłych lub instytucje państwowe. W takiej sytuacji dzieci nie mają dużych szans na to, by wywrzeć jakikolwiek wpływ na ich powstawanie oraz ich realizację, czy nawet by móc je w pełni zrozumieć.

Jednym z głównych założeń Konwencji o Prawach Dziecka jest bez wątpienia eliminacja arbitralnego traktowania, a przez to również dyskryminacji dzieci. Konwencja gwarantuje ochronę, rozwój i partycypację dzieci. Jednakże nie oferuje niemal żadnych możliwości realizacji praw i ich ochrony przez same dzieci. Problem dyskryminacji dzieci wyłącznie ze względu na wiek nie jest w Konwencji jasno sformułowany. Dokument ten gwarantuje zapewnienie „najlepszego interesu” dziecka i traktowanie go jako priorytetu (art. 3), ponadto opinie dzieci mają być rozpatrywane „stosownie do wieku i dojrzałości dziecka” we wszystkich sprawach ich dotyczących (art. 12). Fakt, że wszystkie ostateczne decyzje są nadal w rękach dorosłych, otwiera drzwi do dyskryminacji ze względu na wiek.

Badania przeprowadzone w Anglii, Szkocji i Walii (Gamelas 2007) wśród dzieci i młodzieży pomiędzy 12. a 17. rokiem życia wskazują, iż wszystkie doświadczyły dyskryminacji ze względu na wiek, w tym gdy chciały skorzystać z usług pogotowia medycznego i innej pomocy, czy korzystając z transportu publicznego i sklepów. Respondenci mocno podkreślali chęć i potrzebę uzyskania przez dzieci i młodzież równych praw. Wyrażali tę potrzebę w kontekście ogólnej idei równości: nie prosili o ani nie oczekiwali żadnych specjalnych ulg dla osób poniżej 18. roku życia. Wierzyli jednak, że każdy ma prawo to tego, by być traktowanym z szacunkiem i sprawiedliwie. Wszyscy respondenci opisywali sytuacje, w których doświadczyli dyskryminacji ze względu na wiek, w tym, gdy:

- dzwoniли na pogotowie i odmówiono im pomocy, ponieważ nie ukończyli 18 lat;
- zostali wypisani z placówek dziecięcej służby zdrowia, lecz nie byli uprawnieni do korzystania z usług medycznych dla dorosłych;
- byli traktowani inaczej przez policję – oskarżeni o powodowanie problemów, „bezczelność”; zakładano, że dopuszczają się aktów wandalizmu i spowodują zagrożenie;
- jako osoby nastoletnie nie uzyskały takiej pomocy, do jakiej dostęp mają dzieci w sytuacjach znęcania przez starszych;
- nie pozwolono im otworzyć rachunku bankowego niezbędnego do uzyskania dodatku na cele edukacyjne (ang. EMA), ponieważ nie ukończyli 16 lat (pomiędzy posiadania wszystkich wymaganych dokumentów);
- pracownicy ochrony sklepów sprawdzali im zawartość kieszeni;
- byli obsługiwani po dorosłych, nawet jeśli to oni byli pierwsi w kolejce;
- nie zezwolono im na wejście do sklepów, gdy mieli na sobie mundurki szkolne;
- musieli pozostawić torby na zewnątrz sklepów i w kinach przez obawę pracowników, że mogą ukraść słodycze;
- uczniom nie pozwolono usiąść w kawiarni w centrum handlowym w celu zjedzenia śniadania – musieli kupić posiłek i zjeść na zewnątrz;
- zabroniono im wejścia do sklepu, choć pozwalano na wejście zwierzętom domowym;
- ograniczano liczbę dzieci, jaka mogła znajdować się w sklepie w jednym czasie – personel monitorował, ile dzieci mogło przebywać wewnątrz lokalu;
- na drzwiach sklepu wywieszono napis „Dzieciom wstęp wzbroniony”, podczas gdy był to jedyny sklep na osiedlu;
- personel sklepu ze sprzętem elektronicznym „śledził” ich, gdy wybierali aparat i traktował ich z podejrzliwością;
- kazano im wysiąść z autobusu lub autobus nie zatrzymał się, gdy chcieli to zrobić;
- kazano im stać w autobusie, ponieważ nie uiszcili opłaty dla dorosłych;
- nie wierzono im, że mają prawo do biletu ze zniżką dla dzieci, gdy chcieli taki zakupić;

- zauważyli brak konsekwencji w definiowaniu „dziecka” i „dorosłego” (zwłaszcza w autobusach i w kinie), lecz również w kontekście podatków, rekrutacji do wojska i wieku uprawniającego do głosowania;
- nie wierzono im, że zapłacą za posiłek w restauracji (*ibid.*: 4–5).

W większości społeczeństw decyzje mające wpływ na życie dzieci podejmowane są w sądach, w rodzinie, szkole i innych instytucjach, a przed ich podjęciem dzieci nie są konsultowane, jak byłoby w przypadku dorosłych (przykłady z Wielkiej Brytanii podawane są przez koalicję Young Equals 2009). Prawa dziecka naruszane są w systemach sądowniczych na całym świecie. Jest to skutek dyskryminacji pośredniej wynikającej z nierównego w porównaniu do dorosłych dostępu do sądów, a tym samym do systemu sprawiedliwości. Prawo dzieci do bycia wysłuchanym podczas rozpraw sądowych jest bardzo ograniczone, czy to z tego względu, że zabrania się im udziału w postępowaniach sądowych do uzyskania pełnoletności czy też dlatego, że procedury są skomplikowane i nieprzyjemne dla dziecka. W wielu krajach dzieci nie są wysłuchiwane w sądach i nie mają możliwości partycypacji w podejmowaniu decyzji ich dotyczących w sądach rodzinnych.

Badania wykazują, że ubóstwo dzieci związane jest z decyzjami politycznymi i alokacją zasobów przez państwa, a nie ogólnym stanem zamożności kraju. Mimo to dzieci, w przeciwieństwie do dorosłych, rzadko uwzględniane są podczas projektowania polityki makroekonomicznej. Skutek tego zaniedbania ma charakter dyskryminacji, ponieważ materialne potrzeby oraz interes dzieci podporządkowywane są potrzebom i interesom gospodarstwa domowego lub rodziny, które mogą w rzeczywistości bardzo się różnić od indywidualnych potrzeb dzieci. Nawet w tzw. państwach opiekuńczych na usługi dla dzieci przeznaczana się mniejszą część budżetu niż na równoległe usługi przeznaczone dla dorosłych. Dla przykładu, w Wielkiej Brytanii budżet przeznaczony na ochronę zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży stanowi tylko 5% całego budżetu na ochronę zdrowia psychicznego, pomimo tego, że dzieci stanowią 25% populacji. W innych krajach dzieciom nie zezwala się na samodzielne korzystanie z „dotatku na dzieci” czy na otrzymywanie wynagrodzenia za pracę. Dzieci są „jedyną grupą we współczesnym społeczeństwie, która nie może realizować żadnych gwarantowanych w ustawodawstwie praw do dostępnych zasobów politycznych i społecznych. Nawet dzisiaj dzieci w większości państw opiekuńczych nie mają niemal żadnych indywidualnie egzekwowalnych praw do usług społecznych i do swojej części zasobów społecznych” (Kränzl-Nagl, Mierendorff, Olk 2003: 11).

Dotyczy to również sytuacji, w których dzieciom odmawia się zagwarantowania praw obywatelskich i politycznych, na przykład (część przykładów podanych jest w CRIN 2009):

- gdy dzieciom odmawia się prawa do członkostwa w organizacjach i stowarzyszeniach tylko ze względu na ich wiek (np. związki zawodowe);

- gdy dzieci wyklucza się z uczestniczenia w dostępnych dla dorosłych procesach konsultacyjnych z twórcami polityki dotyczącej kwestii ekonomicznych i społecznych, lub gdy odmawia im się prawa głosu;
- gdy dzieciom nie przyznaje się formalnie obywatelstwa do ukończenia 18. r.ż. lub obywatelstwo dzieci uzależnione jest od obywatelstwa rodziców;
- gdy tylko rodzicom przysługuje prawo wypisania dzieci z zajęć edukacji religijnej, a dzieci nie mają prawa wyboru w tej kwestii (tak jest np. w Wielkiej Brytanii);
- gdy „nieletni” niebędący w związku małżeńskim nie są prawnie uznawani za rodziców swoich dzieci (np. w Kolumbii).

Odniesienie do wieku i dojrzałości jako czynników warunkujących korzystanie z praw jednostki oraz uwzględnianie opinii dzieci to dwa ostrza miecza. Pierwszy z nich może być wykorzystany do sankcjonowania dyskryminacji dzieci ze względu na wiek – do tej pory była to dominująca praktyka – drugi natomiast może być użyty do zwalczania tejże dyskryminacji. Zamiast skupiać się na tym, czego dzieci *nie potrafią* zrobić – jak było do tej pory – warto zwrócić uwagę na to, *co potrafią*. Należy także zakwestionować kryteria, na podstawie których oceniane są kompetencje dzieci. Takie postulaty stawiane są regularnie przez działaczy praw dziecka oraz Komitet ONZ ds. Praw Dziecka w nawiązaniu do możliwości „rozwoju potencjału”, o którym mowa w art. 5 Konwencji o Prawach Dziecka. Artykuł ten mówi, że należy zaprzestać ustalania kryteriów wiekowych, które otwierają drzwi do dyskryminacji ze względu na wiek; dzieciom powinno się zaufać i dać możliwość jak najszybszego i najpełniejszego korzystania z ich praw.³³

Dyskryminacja ogólna

Dyskryminacja ze względu na wiek może dotyczyć dzieci jako jednostki, jako grupę lub pokolenie. W ostatnim przypadku można mówić o dyskryminacji pokoleniowej, która jest czasami określana również jako brak międzypokoleniowej sprawiedliwości. Jednym z przykładów dyskryminacji jest brak uwzględniania opinii dzieci jako grupy społecznej w procesach podejmowania decyzji politycznych, co ma negatywne konsekwencje dla przyszłego życia dzieci, a nawet dla przyszłych pokoleń, np. długotrwałe negatywne skutki stosowania energii jądrowej czy wpływ produkcji energii z paliw kopalnych na środowisko i klimat. Również decyzje dotyczące polityki fiskalnej, na przykład długu publicznego, mogą mieć istotny, niekorzystny wpływ na życie przyszłych pokoleń. Dzieci i młodzi

³³ Zob. np.: Lansdown (2005) oraz Komentarz Ogólny Nr 12 (2009) Komitetu ONZ ds. Praw Dziecka.

ludzie mogą więc – według ekspertów austriackiego Krajowego Planu Działania na rzecz Implementacji Praw Dziecka (Austria 2004: 110–111) – „być postrzegane w taki sam sposób jak grupa mniejszościowa, która doświadcza szczególnej, wielopłaszczyznowej dyskryminacji ze strony rządzącej większości dorosłych. Ta forma (ogólnej) dyskryminacji może dotyczyć niemal wszystkich sfer prawa (np. praw gospodarczych, społecznych, kulturowych i politycznych) jak i środowiska życia dziecka (rodziny, szkoły, czasu wolnego itd.)”.

Dyskryminacja następných pokoleń może być postrzegana jako forma nierówności społecznej. Wynika ona z realiów, w których „nieletni”, ze względu na ich status społeczno-prawny, mają mniejsze możliwości wpływania na decyzje polityczne, nawet jeśli decyzje te ich dotyczą. Nie mają również niemal żadnych możliwości samodzielnej realizacji praw gospodarczych i politycznych. Potwierdza to fakt, że nawet w badaniach najmłodszy postrzegani są „jako część zbiorowości obejmującej dorosłych (rodziców) i dzieci, a nie jako autonomiczne jednostki, które mogą same domagać się dostępu do zasobów społecznych (np. przychodu)” (Olk 2009: 188).

Jako strategię walki z dyskryminacją pokoleniową austriacki rząd federalny przyjął w swoim Planie Działania tzw. „Mainstreaming Pokoleniowy” (Austria 2004). Jego założeniem jest podejmowanie decyzji politycznych z uwzględnieniem ich wpływu na następne pokolenia. Podobnie do „Gender Mainstreaming” (według którego w działaniach państwa bierze się pod uwagę perspektywę płci), konsekwencje decyzji politycznych będą oceniane w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Oprócz haseł „pozytywnej dyskryminacji”, Plan Działania wzywa do promowania „równych możliwości i równych praw dla dzieci jako głównego celu politycznego i sposobu budowania świadomości”. Zostanie to osiągnięte dzięki monitorowaniu wszystkich zamierzonych środków politycznych i ich wpływu na kolejne pokolenia, uwzględnianiu dyskryminacji pokoleniowej w oficjalnych raportach dotyczących środowiska dzieci oraz zachęcaniu dzieci i młodzieży do partycypacji we wszystkich kwestiach ich dotyczących³⁴.

Traktowanie dyskryminacji i nierówności międzypokoleniowych jako kluczowej ramy konceptualnej problemów społecznych niesie ze sobą ryzyko interpretacji konfliktów socjoekonomicznych jako konfliktów między pokoleniami. Ponadto, mogą one „[odwrócić uwagę] od drastycznie rosnących nierówności wewnątrz pokoleń” (Butterwegge, Klundt 2003: 8). Mając na uwadze znaczenie, jakie zróżnicowanie pokoleniowe ma dla życia jednostek, podejście takie jest równie ważne. Konieczne jest jednak umieszczenie dyskryminacji pokoleniowej

³⁴ W wymiarze ogólnym kwestię tę poruszono – używając sformułowania „sprawiedliwość pokoleniowa” – w Krajowej Strategii na rzecz Zrównoważonego Rozwoju dla Niemiec, którą rząd Niemiec przyjął w 2002 (Bundesregierung 2002). Od tego czasu była ona dokumentowana i uwzględniana w oficjalnych rządowych raportach. Szerzej o znaczeniach „sprawiedliwości pokoleniowej” i innych wymiarach sprawiedliwości dotyczących dzieci w: Liebel 2013a.

w kontekście warunków socjoekonomicznych. Dla przykładu, należy wziąć pod uwagę w jakim stopniu oraz w jaki sposób neoliberalny proces transformacji polityki fiskalnej i społecznej może wpłynąć na wzrost nierówności i brak sprawiedliwości zarówno pomiędzy, jak i wewnątrz pokoleń oraz doprowadzić do powstania złożonych schematów dyskryminacji. To samo dotyczy innych sfer polityki, w których rodzi się dyskryminacja ze względu na wiek, na przykład w polityce środowiskowej³⁵.

Zakończenie: wzrastająca świadomość oraz wyzwania

Problem dyskryminacji ze względu na wiek od dawna spychany jest na margines debat o prawach człowieka i prawach dziecka i nie przeprowadzono w tym zakresie niemal żadnych badań. Również sama Konwencja o Prawach Dziecka nie przykładła do niego większej wagi.

Niemniej, w niektórych częściach świata wzrasta świadomość oraz sprzeciw wobec dyskryminacji ze względu na wiek i adułytyzmu. Dla przykładu, w ramach badań przeprowadzonych w latach 2006 i 2007 przez „Sojusz na Rzecz Praw Dziecka w Anglii” oraz „Krajowe Biuro ds. Dzieci” (Willow, Franklin, Shaw 2007) zapytano 4060 dzieci oraz młodych ludzi, czy kiedykolwiek zostali niesprawiedliwie potraktowani w oparciu o różne kryteria (rasa, wiek, płeć, orientacja seksualna itd.). Aż 43% młodych Brytyjczyków zgłosiło, że doświadczyło dyskryminacji ze względu na wiek, co stanowiło znacząco większy procent niż w innych kategoriach dyskryminacji, takich jak płeć (27%), rasa (11%) czy orientacja seksualna (6%). Dyskryminacja ze względu na wiek wzrastała z wiekiem: doświadczyło jej 29% dzieci poniżej 11. r.ż. w porównaniu do 64% 16- i 17-latków (*ibid.*: 8 i 21; zob. również przytaczane wcześniej badanie Gamelasa 2007).

Badania przeprowadzone przez amerykański Instytut Zapobiegania Sytuacjom Kryzysowym dotyczące adułytyzmu ujawniły, że wiele lokalnych organizacji młodzieżowych zajmuje się tym problemem (Tate, Copas 2003). Na przykład projekt realizowany w Oakland w stanie Kalifornia (Youth Together 2008), opisuje skutki wpływu adułytyzmu, który „hamuje rozwój młodzieży, w szczególności jej samoocenę i poczucie wartości, umiejętność formowania pozytywnych relacji z dorosłymi a nawet postrzegania tych ostatnich jako sprzymierzeńców”. Dyskryminacja ze względu na wiek jest coraz częściej traktowana

³⁵ W 2012 r. *Terre des homes*, niemiecka organizacja zajmująca się prawami dziecka, zainicjowała kampanię pod hasłem „Dzieci odpowiedzialne są za swoich rodziców” nawołującą do uznania, tworzenia i implementacji środowiskowych praw dziecka. Już w 1988 r. niemiecka Krajowa Koalicja na rzecz Implementacji Konwencji ONZ o Prawach Dziecka zdefiniowała prawa dziecka jako „prawo każdego dziecka do dorastania w czystym środowisku, życia w zdrowiu i rozwoju pozytywnych perspektyw na przyszłość”.

jako przejaw bigoterii w środowisku społecznym i kulturowym. Coraz więcej instytucji społecznych uznaje dzieci i młodzież za przedstawicieli uciśnionej grupy mniejszościowej (Young, Zasama 2006: 95). Wielu młodych ludzi protestuje przeciwko mitom aduptyzmu rozpowszechnianym w mediach od lat 70. aż do lat 90. ubiegłego wieku (organizacje: Movement Strategy Center/Young Wisdom Project 2006; Giroux 2003).

Badania zebrane z dwóch źródeł (ogólnokrajowe badanie przeprowadzone na Uniwersytecie Cornella, badanie dotyczące młodzieży przeprowadzone na Uniwersytecie Harvarda) wykazały, że społeczna stratyfikacja grup wiekowych powoduje stereotypizację i uogólnianie; przykładem może być propagowany przez media mit, iż młodzież jako grupa jest niedojrzała, agresywna i buntownicza (Young, Zasama 2006: 94). Przeciwnicy aduptyzmu i dyskryminacji ze względu na wiek twierdzą, że prowadzi to coraz większe liczby młodych ludzi, naukowców, badaczy i innych dorosłych do organizowania kampanii przeciwko tym zjawiskom, na przykład w formie programów edukacyjnych, apelów protestacyjnych czy zakładania organizacji, których celem jest rozpowszechnianie wiedzy na temat tego problemu i możliwości jego zwalczania (*ibid.*: 92). W Stanach Zjednoczonych działania takich grup jak Ruch na rzecz Praw Młodzieży, którego członkami są m.in. organizacje: Americans for a Society Free from Age Restrictions, the National Youth Rights Association, Youth for Human Rights, Youth Speak Out Coalition, What Kids Can Do, or The Free Child Project, a w Wielkiej Brytanii Article 12 Scotland odzwierciedlają ten pogląd. Przykładem z Niemiec jest berlińska grupa Kinderrechtszänker/KRAETZAE³⁶. Pomimo różnic w postulatach i formach działania, wspólne są żądania dotyczące zmniejszenia i zniesienia różnych ograniczeń prawnych narzucanych młodym ludziom, np. wieku uprawniającego do głosowania, wieku umożliwiającego spożywanie alkoholu, godzin policyjnych, obowiązkowej nauki szkolnej. Organizacje te dążą również do łatwiejszego dostępu do emancypacji prawnej młodych ludzi i większego szacunku dla praw dzieci i młodzieży (więcej na ten temat zob. Liebel 2012b).

Większość inicjatyw i organizacji skupiających się na aduptyzmie i dyskryminacji ze względu na wiek powstaje w zamożnych państwach świata mniejszościowego. Podkreślają one konieczność zmian w relacji między dziećmi a dorosłymi w sensie wyzwolenia młodych ludzi z ograniczeń im narzuconych przez silniejszych dorosłych oraz instytucje zdominowane przez dorosłych. Podczas gdy niektóre z tych inicjatyw przyjmują za priorytet *ochronę* dzieci przed dyskryminującymi praktykami dorosłych, inne, działając bardziej *ofensywnie*, dążą do osiągnięcia całkowitej równości praw i władzy między młodymi i dorosłymi³⁷. Innym wymiarom dys-

³⁶ <http://kraetzae.de/>.

³⁷ Te ostatnie można umiejscowić w tradycji Ruchu Wyzwolenia Dzieci aktywnego w latach 70. XX w., przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych (zob. np. Farson 1974; Gross i Gross 1977; szersze omówienie zob. Liebel 2012a: 37–39).

kryminacji, na przykład ze względu na nierówności społeczne, często poświęca się mniej uwagi. Dla kontrastu, w biedniejszych krajach świata większościowego istnieją również inicjatywy i organizacje, które zajmują się problemem dyskryminacji ze względu na wiek, jednak silniej akcentują problemy wynikające z nierówności społecznych i ubóstwa, które rozumiane są jako przejaw przemocy strukturalnej. Przykładami takich organizacji są ruchy społeczne pracujących dzieci i młodzieży, które powstawały w państwach w Ameryce Łacińskiej, Afryce i Azji od lat 80. XX wieku (zob. Liebel 2004: 19–37).

Jednocześnie coraz większa liczba instytucji rządowych, akademickich i edukacyjnych na całym świecie projektuje badania, które są odpowiedzią na widoczne konsekwencje dyskryminacji ze względu na wiek i aduptyzmu. Skutki aduptyzmu bada na przykład Mike Males (2002) oraz Henry Giroux (2003). Temat ten podjęty został również w literaturze dotyczącej psychologii wyzwolenia (Watts, Flanagan 2007)³⁸. Badania pokazują również, że młodzi ludzie walczący z dyskryminacją ze względu na wiek i aduptyzmem w ramach organizacji społeczno-sociowych mają znaczący wpływ na działania tych organizacji, na rówieśników, dorosłych, którzy z nimi pracują oraz szerszą społeczność, którą te organizacje reprezentują (zob. Zeldin i in. 2000).

Większe zainteresowanie problemem dyskryminacji ze względu na wiek zauważalne w ostatnich latach może wynikać z faktu, że zaczęto kwestionować – do tej pory uważane za normalne – oddzielanie dzieciństwa od dorosłości jako etapu życia i podporządkowywanie dzieci jako grupy wiekowej dorosłym. Granice między światem dzieciństwa a światem dorosłości stają się coraz słabiej sprecyzowane i coraz bardziej dyskusyjne, ponieważ dzieci muszą przyjmować na siebie obowiązki we wcześniejszym wieku, zdobywają kompetencje, a może nawet przewagę dzięki nowej technologii komunikacji, a także osiągają i czerpią z dojrzałości społeczno-kulturowej. Temu wszystkiemu towarzyszy zmiana w kolejności nauki, pracy i konsumpcji, które stają się coraz mniej wyraźnie zdefiniowanymi etapami życia oraz zmiana w podejściu do normatywności różnych działań, które wcześniej postrzegane były jako „odpowiednie” dla dzieci lub dorosłych, natomiast dzisiaj ów podział nie jest już tak kategoriowy.

Procesy te znajdują wyraz nie tylko w postrzeganiu dzieci jako podmiotów i czynnych aktorów. Ujawniają również trudności, z jakimi borykają się dzieci w procesie uzyskiwania odpowiedniego statusu społecznego umożliwiającego autonomiczne działania i oddziaływanie na środowisko ich życia. Uwidaczniają się również w nowej wrażliwości na dyskryminację ze względu na wiek,

³⁸ „Psychologia wyzwolenia” mająca swoje korzenie w Ameryce Południowej różni się od konwencjonalnej psychologii w swoim podkreśleniu praw człowieka i równości społecznej. Do jej podstawowych założeń należy ujawnianie niesprawiedliwości społecznej, tworzenie sprawiedliwych społeczeństw, promowanie samostanowienia i solidarności z innymi, eliminacja opresji i jej skutków (zob. Martín-Baró 1994; Burton, Kagan 2005).

zarówno wśród samych dzieci, jak i dorosłych, stając się nowym wyzwaniem w badaniach nad prawami dziecka.

Bibliografia

- Austria (2004). *Ein kindgerechtes Österreich. Nationaler Aktionsplan zur Umsetzung der Kinderrechte*. Vienna: Bundesregierung der Republik Österreich.
- BBC News (2010). *Berlin's children given reprieve from noise police*; http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/from_our_own_correspondent/8564510.stm, dostep: 13.03.2016.
- Bell, J. (1995). *Understanding Adulthood: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships*. Somerville, MA: YouthBuild USA; https://youthbuild.org/sites/youthbuild.org/files/kb_item/2011/11/792/UnderstandingAdulthood.pdf.
- Bonnichsen, S. (2011). *Three Types of Youth Liberation: Youth Equality, Youth Power, Youth Culture*. Washington, DC: National Youth Rights Association; <http://www.youthrights.org/research/library/three-types-of-youth-liberation>.
- Bourdillon, M., White, B., Myers, W.E. (2009). Re-assessing minimum-age standards for children's work. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29 (3/4), 106–117.
- Bourdillon, M., Levison, D., Myers, W., White, B. (2010). *Rights and Wrongs of Children's Work*. Brunswick, NJ / London: Rutgers University Press.
- Bundesregierung (2002). *Perspektiven für Deutschland. Unsere Strategie für eine nachhaltige Entwicklung*. Berlin; http://www.bundesregierung.de/nsc_true/Content/DE/___Anlagen/2006-2007/perspektiven-fuer-deutschland-langfassung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/perspektiven-fuer-deutschland-langfassung.
- Burton, M., Kagan, C. (2005). Liberation Psychology: Learning from Latin America. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15(1), 63–78.
- Butterwegge, Ch., Klundt, M. (red.) (2003). *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel*. Opladen: Leske + Budrich.
- Checkoway, B. (1998). *Adults as Allies*. University of Michigan, School of Social Work; <https://www.ppo.e.at/scoutdocs/yi/Adults%20as%20Allies.pdf>.
- Courbon, P. (1933). Mental adulthood and precocious growth of the personality. *Annales Medico-Psychologiques*, 87, 355–362.
- CRIN (2009). *Guide to non-discrimination and the CRC*. Child Rights Information Network; <http://www.crin.org/Discrimination/CRC/index.asp>.
- CRIN (2010). *Global Report on Status Offences*. London: Child Rights Information Network; http://www.crin.org/docs/Status_Offenses_doc_2_final.pdf.
- CRIN (2013). *Non-discrimination toolkit*; <http://www.crin.org/discrimination/>.
- Du Bois, P. (1903/2010). *Fireside Child-Study: The Art of Being Fair and Kind*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing.
- Farson, R. (1974). *Birthrights*. New York–London: Macmillan & Collier Macmillan.
- Flasher, J. (1978). Adulthood. *Adolescence*, 13(51), 517–523.
- Flasher, J. (2013). *Ending Discrimination Against Young People*. Olympia, Washington: Commonaction Books.
- Gamelas, C. (2007). „We are all equal and that's the truth.” *Children and young people talk about age-discrimination and equality*. London: Children's Rights Alliance for England; http://www.crin.org/docs/CRAE_UK.pdf.

- Germany (2013). Bundes-Immissionsschutzgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 17. Mai 2013; <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bimschg/gesamt.pdf>.
- Giroux, H. (2003). *The Abandoned Generation: Democracy beyond the Culture of Fear*. New York: Palgrave.
- Gong, J., Wright, D. (2007). Context of Power: Young people as evaluators. *American Journal of Evaluation*, 28(3), 327–333.
- Gross, B., Gross, R. (red.) (1977). *The Children's Rights Movement: Overcoming the Oppression of Young People*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Hanson, K., Vandaele, A. (2013). Translating working children's rights into international labour law. W: K. Hanson, O. Nieuwenhuys (red.), *Reconceptualizing Children's Rights in international Development* (s. 250–272). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hemingway, J. (2004). *The Age Discrimination Act 2004* (Australia); http://www.hreoc.gov.au/age/roadmap_ADA.pdf.
- Human Rights and Equality Opportunity Commission (2000). *Age Matters: a report on age discrimination*, Sidney; http://www.crin.org/docs/age_report_australia_2000.pdf.
- Kränzl-Nagl, R., Mierendorff, J., Olk, Th. (2003). Die Kindheitsvergessenheit der Wohlfahrtsstaatsforschung die Wohlfahrtsstaatsvergessenheit der Kindheitsforschung. W: R. Kränzl-Nagl, J. Mierendorff, T. Olk (red.), *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen* (s. 9–55). Frankfurt a. M.–New York: Campus.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre & Save the Children.
- Latimier C., Šiška, J. (2011). *Children's rights for all! Implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child for children with intellectual disabilities. A European Report*. Brussels: Inclusion Europe & Eurochild; http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/CIAC/Eurochild/Childrens_Rights_for_All.pdf.
- Liel, M. (2004). *A Will of Their Own: Cross-cultural perspectives on working children*. London/New York: Zed Books.
- Liel, M. (2012a). *Children's Rights from Below: Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liel, M. (2012b). Children's Social Movements. *Oxford Bibliographies Online: Childhood Studies*. Red. H. Montgomery. New York: Oxford University Press; <http://www.oxford-bibliographies.com/view/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0038.xml?rskey=kdotIK&result=23&q=>.
- Liel, M. (2013a). *Kinder und Gerechtigkeit: Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim–Basel: Beltz-Juventa.
- Liel, M. (2013b). Do children have a right to work? Working children's movements in the struggle for social justice. W: K. Hanson, O. Nieuwenhuys (red.), *Reconceptualizing Children's Rights in international Development* (s. 225–249). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Makkonen, T. (2002). *Multiple, compound and intersectional discrimination: bringing the experiences of the most marginalized to the fore*. Institute for Human Rights. Åbo Akademi University, Finland.
- Males, M.A. (2002). *Framing Youth: 10 Myths about the Next Generation*. Monroe, ME: Common Courage Press.

- Martín-Baró, I. (1994). *Writings for a liberation psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moses, D. (2010). Raphael Lemkin, Culture and the Concept of Genocide. W: D. Bloxham, D. Moses (red.), *The Oxford Handbook of Genocide Studies* (s. 19–41). Oxford: Oxford University Press.
- Morrow, V. (2002). Children's rights to public space: Environment and curfews. W: B. Franklin (red.), *The New Handbook of Children's Rights* (s. 168–181). London–New York: Routledge.
- Movement Strategy Center/Young Wisdom Project (2004). *Making Space – Making Change: Profiles of Youth-Led and Youth-Driven Organizations*. Oakland, CA: Movement Strategy Center; http://movementbuilding.movementstrategy.org/media/docs/1892_MSMC.pdf.
- Olk, Th. (2009). Children, Generational Relations and Intergenerational Justice. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 188–214). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rashed, H., Short, D. (2014). Genocide and settler colonialism: can a Lemkin-inspired genocide perspective aid our understanding of the Palestinian situation. W: P. Hymnes i in. (red.), *New Directions in the Sociology of Human Rights* (s. 20–47). London–New York: Routledge.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, Participation and Citizenship. *Childhood*, 6(4), 475–493.
- Sazama, J. (2004). *Get the Word Out!* Somerville, Mass: Youth on Board; <https://youthonboard.org/publications>.
- Stadt Ch. (2011). *Polizeiverordnung der Stadt Chemnitz gegen umweltschädliches Verhalten und Lärmbelästigung, zum Schutz vor öffentlichen Beeinträchtigungen sowie über das Anbringen von Hausnummern*; http://www.chemnitz.de/chemnitz/media/download/buerger_und_rathaus/satzungen/32_100.pdf.
- Tate, Th.F., Copas, R.L. (2003). Insist or Enlist? Adulthood versus Climates of Excellence. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*, 12(1), 40–45; http://reclaimingjournal.com/sites/default/files/journal-article-pdfs/12_1_Tate_Copas.pdf.
- UNICEF (2013). *The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities*. New York: United Nations Children's Fund; <http://www.unicef.org.uk/Documents/Publication-pdfs/sowc-2013-children-with-disabilities.pdf>.
- U.N. (2006). *Rights of the child. Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children* (A/61/150 and Corr.1). New York: United Nations.
- United Nations (b.d.). CyberSchoolBus: Understanding Discrimination; http://cyberschoolbus.un.org/discrim/id_8_ud_print.asp.
- Watts, R.J., Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 779–792; <http://www.sohe.wisc.edu/is/documents/PushingEnvelope.pdf>.
- Wintersberger, H. (1994). Sind Kinder eine Minderheitsgruppe? Diskriminierung von Kindern gegenüber Erwachsenen. W: M. Rauch-Kallat, J. Pichler (red.), *Entwicklungen in den Rechten der Kinder im Hinblick auf das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (s. 73–104). Vienna–Cologne–Weimar: Böhlau.
- Willow, C., Franklin, A., Shaw, C. (2007). *Meeting the obligations of the Convention on the Rights of the Child in England: Children and young people's messages to Government*. London: Children's Alliance for England & National Children's Bureau.

- Young Equals (2009). *Making the case: why children should be protected from age discrimination and how it can be done. Proposals for the Equality Bill*. London: Children's Rights Alliance for England.
- Young, K.S., Sazama, J. (2006). *15 Points: Successfully Involving Youth in Decision-Making*. Boston: Youth On Board.
- Youth T. (2008). *Youth Together Glossary*. Oakland, CA: Youth Together; <http://www.youthtogether.net/unity/>.
- Zeldin, S., Kusgen-McDaniel, A., Topitzes, D., Calvert, M. (2000). *Youth in Decision-Making: A Study on the Impacts of Youth on Adults and Organizations*. Madison, WI: University of Wisconsin; http://www.theinnovationcenter.org/files/Youth_in_Decision_Making_Brochure.pdf.

Część III

DZIECIŃSTWA PONAD GRANICAMI

Manfred Liebel¹

Kulturowe wariacje form partycypacji dzieci

Jesteśmy przedstawicielami dzieci i młodzieży 34 ludów rdzennych. Jesteśmy twórcami, nosicielami i strażnikami naszych kultur, które wniosły w historię ludzkości wartość współistnienia, różnorodności oraz pokoju. Musimy jednak żyć w warunkach wykluczenia, alienacji, rasizmu i dyskryminacji, które uniemożliwiają nam rozwój: jako istotom ludzkim i pełnoprawnym obywatelom ze szczególnymi prawami. Zebraliśmy się tu, ponieważ chcemy się wzajemnie poznać i szanować jako różne ludy oraz wspólnie uczestniczyć w budowaniu sprawiedliwszego świata. Dlatego wzywamy członków naszej starszyny i nasze rządy by nas wysłuchały i w ten sposób umożliwiły rozwiązanie naszych problemów oraz korzystanie z naszych praw do ziemi, tożsamości i kultury, do zdrowia i pożywienia, edukacji, ochrony i partycypacji, a także innych fundamentalnych praw.

Deklaracja Iberoamerykańskiego Szczytu Dzieci i Młodzieży Rdzennej, Madryt, 7 i 8 lipca 2005

We wszystkich zakątkach świata partycypacja dzieci uważana jest wspólnie za ważny element życia społecznego, za cel, do którego warto dążyć. Jest wyznacznikiem poszanowania dzieci jako podmiotów społecznych posiadających własne prawa i godność a także możliwości oddziaływania na wydarzenia i decyzje ich dotyczące w ich najbliższych środowiskach, społeczeństwach oraz na arenie międzynarodowej. Agencje ONZ, m.in. UNICEF i organizacje pozarządowe wspierające partycypację dzieci najczęściej odnoszą się do tzw. prawa do partycypacji zawartego w Konwencji o Prawach Dziecka ONZ. W konsekwencji często spotykają się ze sceptycyzmem i oporem w krajach poza Europą i Ameryką Północną. Oskarżane są bowiem o brak poszanowania dla lokalnych kultur i relacji międzypokoleniowych oraz hierarchii wiekowej na nich opartej, a także o narzucanie „zachodnich” koncepcji dziecka i jego praw w sposób przypominający praktyki kolonialne lub misjonarskie. W prezentowanym rozdziale podejmujemy próbę

¹ We współpracy z Ivenem Saadi. Na podstawie: M. Liebel, *Children's Rights from Below*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012: 162–182.

rozwikłania tych dylematów i uświadomienia różnorodności koncepcji i praktyk związanych z partycypacją dzieci na całym świecie. Za punkt wyjściowy przyjmujemy następujące założenia:

1. *Społeczności świata mniejszościowego oraz organizacje i jednostki z nich pochodzące nie mają wyłącznego prawa do definiowania cech „prawidłowego” dzieciństwa, praw dziecka czy partycypacji dzieci.*
2. Wszystkie społeczeństwa i kultury, zarówno w świecie mniejszościowym, jak i większościowym, zapewniają przestrzeń dla rozwoju kontaktu oraz wymagają wprowadzenia zmian związanych z partycypacją dzieci. Stąd szczególnie ważna jest dla nas kwestia tego, które ze społecznych działań dzieci uważane są za właściwe w różnych koncepcjach partycypacji.

Rozważymy najpierw semantyczne aspekty terminu partycypacja, porównamy różne koncepcje i założenia oraz przybliżymy niektóre aspekty dyskursu świata mniejszościowego dotyczącego partycypacji. W drugiej części, powołując się na praktyczne przykłady partycypacji dzieci, omówimy różne rodzaje praktyk partycypacyjnych realizowanych z i przez dzieci, by skupić się ostatecznie na kwestii partycypacji politycznej.

Zarys koncepcji partycypacji

Aspekty semantyczne

Międzykulturowy dyskurs dotyczący partycypacji stoi przede wszystkim przed problemem natury semantycznej (który będziemy mogli przybliżyć tylko w pewnym stopniu ze względu na naszą bardzo ograniczoną znajomość języków w ich globalnej różnorodności). Termin partycypacja, pochodzący od łacińskich słów *pars* lub *partis* i *particeps*, ma podobne znaczenie we współczesnych językach europejskich (przynajmniej w języku angielskim, francuskim, hiszpańskim, portugalskim i niemieckim), jednakże brak jest prawdopodobnie jego odpowiedników o identycznym znaczeniu w językach nieeuropejskich. Zamiast szukać semantycznych odpowiedników np. angielskiego pojęcia *participation* (partycypacja) w innych językach, uważamy, że, by lepiej zrozumieć ten koncept w kontekście międzykulturowym, sensowniej będzie przyjrzeć się bez uprzedzeń rozmaitym praktykom młodych ludzi w różnym wieku (dzieci i młodzieży), znaleźć ich nazwy w lokalnym języku (używane również przez dzieci i młodzież) oraz przeanalizować ich znaczenie. Każda z tych prób musi uwzględniać kulturową specyfikę danego sposobu zrozumienia partycypacji, w tym zawartej w Konwencji o Prawach Dziecka ONZ.

Na czysto semantycznym poziomie, w sensie etymologicznego pochodzenia terminu partycypacja, nie można jasno zdefiniować jego znaczenia i kontekstów

zastosowania. Jego zakres znaczeniowy obejmuje „wykazywanie otwartości” na sprawy innych osób czy też samoorganizację i samorządność. Pomimo zazwyczaj pozytywnych konotacji tego pojęcia, tak jak w przypadku terminu *upodmiotowienie*, błędne byłoby zrozumienie tych dwóch konceptów po prostu jako „dobrych”, gdyż w obu kryje się przestrzeń dyskursywna pozwalająca na wyrażenie założeń, które mogą być sprzeczne z zasadami demokratycznego społeczeństwa. Partycypacja może być aktywna lub pasywna, spontaniczna lub zachęcana, narzucona lub dobrowolna, nieplanowana lub wykorzystywana w celach manipulacji, moralnie dobra, zła lub neutralna. Ktokolwiek słucha, kocha, jest kreatywny lub po prostu bierze udział w swoim życiu – partycypuje. Jednakże gdy ustanowi się standardy etyczne, partycypację można ocenić od strony moralnej. Termin ten często budzi asocjacje z pozytywnymi lub pożądanymi celami, można jednak partycypować także w niewłaściwych działaniach i współpracować w dążeniu do karygodnych celów.

Ze względu na ową niejednoznaczność, partycypacja jest terminem zapewniającym przestrzeń dla wielu różnych i częściowo sprzecznych znaczeń i działań. Pamiętając, że termin ten został ukuty przez francuskiego etnologa Claude’a Lévi-Straussa, może być on określony jako *płynny element znaczony* (zob. Anderson 1998: 574). Oznacza to, że zyskuje bardziej precyzyjne znaczenie tylko przez pryzmat celu zastosowania, przy czym należy również wziąć pod uwagę warunki, w których ów cel jest ustalany. Wreszcie, partycypacja może zaistnieć w różnych sferach życia i działaniach (np. rodzinie, sferze publicznej) i odnosić się do celów osobistych, prywatnych, ekonomicznych lub politycznych (które w praktyce nie zawsze można w łatwy sposób oddzielić).

Założenia i koncepcje

Za najbardziej praktyczne rozróżnienie uważamy podział na instrumentalne lub utylitarne ujęcie partycypacji (partycypacja jako narzędzie) i ujęcie oparte na prawach, transformatywne lub emancypacyjne (partycypacja jako cel) (zob. Theis 2007). Zanim omówimy szerzej różnice między nimi, chcemy ostrzec przed próbami oceny poszczególnych przykładów partycypacji tylko pod kątem ich realizacji w celach instrumentalnych lub emancypacyjnych. Jak piszą np. Cornwall (2008), Masaki (2004) czy White (1996) o doświadczeniach w praktyce rozwojowej, skutki projektów partycypacyjnych mogą radykalnie odbiegać od tych założonych przez ich twórców.

Instrumentalne lub utylitarne znaczenie partycypacji przeważa, gdy celem partycypacji jest poprawa skuteczności interwencji przez angażowanie stron zainteresowanych i wzmocnienie ich utożsamiania się z działaniami; lub gdy służy zwiększeniu skuteczności przez nadanie projektowi bardziej osobistego charakteru. Ponieważ zgodnie z tą koncepcją partycypacji ważna jest tylko jej „użyteczność”, będzie ona stosowana tylko dopóki spełnia założenia. Ten rodzaj partycypacji można obecnie odnaleźć nie tylko w kierowniczych strategiach produkcji,

lecz również w niektórych projektach reformatorskich w pracy społecznej, planowaniu urbanistycznym czy pomocy rozwojowej. We wszystkich tych przykładach partycypacja wykorzystywana jest do wzmocnienia utożsamiania się uczestników z procesami i narzędziami działań oraz zmniejszenia oporu wobec nich. W odniesieniu do dzieci, tego rodzaju partycypacja praktykowana jest na przykład w szkołach, gdzie ma ona za zadanie zmniejszyć wskaźnik absencji i skłonić uczniów do większego przykładania się do nauki, lub pomóc w unikaniu konfliktów z „buntowniczymi” dziećmi. Innym tłem dla instrumentalnej partycypacji są projekty miejskie, gdzie partycypacyjne zaangażowanie dzieci i młodzieży wykorzystywane jest dla większej skuteczności lub jako „nowatorska” przewaga konkurencyjna w rywalizacji o fundusze. Podobne rozumienie partycypacji możemy odnaleźć w sytuacjach, gdy dorośli inicjują „organizacje dziecięce” w celu zmobilizowania dzieci i osiągnięcia konkretnych, predefiniowanych celów; to samo ma miejsce nawet jeśli zagwarantuje się dzieciom i „ich” organizacjom pewną przestrzeń do działania².

Fundamentalnie odmienna idea partycypacji wyłania się, gdy postrzegana jest ona jako prawo, do realizacji którego każdy jest upoważniony, niezależnie od tego czy jest ona dla danej osoby przydatna czy nie. Według tej koncepcji, za którą czasami kryją się teorie sprawiedliwości demokratycznej, partycypacja jest inherentną cechą działającego podmiotu, poszerzającą jego swobodę i ochraniającą go przed zdegradowaniem do statusu zwykłego odbiorcy działań innych. W ramach Konwencji o Prawach Dziecka prawo to zostało również zagwarantowane dzieciom, choć w ograniczonym stopniu, uwarunkowanym ich indywidualną „dojrzałością”. Za tą koncepcją partycypacji leży szczególny pogląd, według którego każda jednostka jest zainteresowana realizacją i z zasady zdolna do korzystania z tego prawa.

Partycypacja oparta na prawach zazwyczaj ma na celu propagowanie emancypacji i równości oraz przyczynienie się do demokratyzacji społeczeństwa i relacji społecznych. W rezultacie ustanawiany jest transformacyjny cel partycypacji, który z konieczności obejmuje kwestie władzy politycznej i społecznej (strukturalnej). Dla oceny czy ta koncepcja partycypacji rzeczywiście służy w praktyce emancypacji i równości, konieczne jest przyjrzenie się interesom i konkretnym warunkom realizacji partycypacji, gdyż jest to jedyny sposób zdiagnozowania czy jednostki mogą realizować swoje prawo do partycypacji i czy jest ona dla nich przydatna. W przypadku dzieci podejścia te często ograniczają się do traktowania jej jako przydatnego w ich przyszłym życiu doświadczenia z „demokracją” jako (obecnie tylko potencjalnych) obywateli, lub też interpretują partycypację dzieci jako polityczno-edukacyjne lub pedagogiczne narzędzie „szkolenia” ich, by stali się „prawdziwymi” lub „kompetentnymi” obywatelami. W rezultacie podejście

² Theis (2007) i West (2007) omawiają tego typu instrumentalistyczne przykłady projektów partycypacyjnych realizowanych z dziećmi, np. w Wietnamie i Chinach.

do partycypacji dzieci oparte na teorii demokratycznej pozwala na instrumentalizowanie dzieci dla celów heteronomicznych w niemniejszym stopniu niż jej instrumentalne ujęcie.

Partycypacja jest często rozważana z perspektywy jednostki, czy to w odniesieniu do poszerzania bogactwa jej doświadczeń i przestrzeni działania czy też pod względem instrumentalizowania jej. Jednak powołując się na semantyczną otwartość tego terminu, partycypacja może być również postrzegana z punktu widzenia grupy lub społeczeństwa, i niekoniecznie musi mieć wydźwięk instrumentalistyczny czy utylitarny. W tym dotychczas niezbyt powszechnie uznawanym znaczeniu, partycypacja umożliwiałaby jednostce bycie częścią większej „zbiorowości”. Co oczywiste, odnosi się to do każdej osoby żyjącej w społeczeństwie. Należałoby jednak bardziej szczegółowo omówić, w jaki sposób owa relacja jednostki ze zbiorowością jest regulowana i postrzegana. Rozpatrywane pod tym kątem znaczenie partycypacji mogłoby być bardziej kompatybilne z niezachodnimi społeczeństwami i ich normami kulturowymi.

Relacje jednostka–społeczeństwo

Traktowanie partycypacji jako prawa jednostkowego wymaga rozważenia kwestii postrzegania relacji między indywidualnym podmiotem a społeczeństwem. Dalej przybliżamy różne podejścia, z jakimi można spotkać się w „zachodniej” myśli społeczno-filozoficznej³.

Liberalny światopogląd, który rozwinął się w okresie europejskiego Oświecenia nasuwa konceptualizację podmiotu w sensie indywidualistycznym, jako jednostki kompletnej samej w sobie (w okresie Oświecenia podmiot był przede wszystkim rodzaju męskiego) stojącej poza społeczeństwem. Rozumiana w ten sposób jednostka jest bytem niespołecznym, dopiero później i w sztuczny sposób łączy się ze zbiorowością na warunkach regulowanych prawem. Na przykład niemiecki filozof Wilhelm Leibniz (1646–1716) przedstawiał jednostkę tylko w kontekście jej samego istnienia („Monade”) i definiował społeczeństwo jako sumę poszczególnych jednostek. „Wpływ liberalizmu i idei wolnej konkurencji ugruntował pojmowanie monade jako czegoś absolutnego, jako bytu samego w sobie” (Institut für Sozialforschung 1956: 42).

Jednak, również w „zachodnim” świecie, owo liberalno-indywidualistyczne podejście istnieje obok rywalizujących z nim, odmiennych koncepcji dotyczących relacji między jednostką a społeczeństwem. Jednostka jest w ich świetle postrzegana nie jako byt ostateczny czy oddzielny atom, lecz jako istota społeczna, która nie tylko jest zawsze częścią zbiorowości od niej uzależnioną, lecz również zasadniczo ujmowana w relacji z innymi istotami ludzkimi.

³ Zdajemy sobie sprawę, że odnosimy się jedynie do niewielkiego fragmentu myśli społeczno-filozoficznej w tym temacie.

„Jeśli istota ludzka istnieje tylko w relacji z innymi i jest sobą tylko dzięki nim, wówczas nie jest ostatecznie ujmowana w kontekście swej pierwotnej niepodzielności i wyjątkowości, lecz bycia częścią zbiorowości i łączności z nią. Jest najpierw bliźnim, dopiero potem jednostką; działania w relacji z innymi stawia przed działaniem indywidualnym; jest tworem okoliczności zanim, być może, pewnego dnia, stanie się zdolna do samostanowienia” (*ibid.*: 42).

Zatem społeczeństwo jako „wspólnota” jest zawsze jednocześnie zawarte w jednostce i na odwrót, wspólnota nie istnieje i nie ma sensu bez żywych istot ludzkich. „Wspólnota” w znaczeniu niemieckich terminów *Gesellschaft* i *Gemeinschaft* musi być zawsze pojmowana jako historycznie uwarunkowany konstrukt. Jesteśmy niezmiennie jego częścią, jednak nasza pozycja w niej zmienia się, możemy mieć na przykład status silnych lub słabych, szanowanych lub ignorowanych. Proponujemy zrozumienie partycypacji zarówno jako wyraz indywidualizacji (na przykład: więcej wolności i samorealizacja), jak i społecznej integracji. Istotne jest ciągle monitorowanie zależności między obiema jej formami. Partycypacja może być zatem zdefiniowana jako zdolność jednostki do poszerzania własnego pola działania, umacniania jej władzy i wpływów (wyzwolenie, upodmiotowienie) w nieegalitarnym i niegwarantującym wolności społeczeństwie. Może być również rozpatrywana jako zdolność wydostania się z pozycji marginalizowanej i uzyskania akceptacji społecznej oraz poczucia przynależności (inkluzja).

Zamiast przyjmować słuszność jednej, wybranej definicji, wolimy przyjrzeć się współzależnościom między nimi. Wolność może również oznaczać samotność, izolację oraz poczucie porzucenia i bezużyteczności. Z drugiej strony, partycypacja może implikować brak możliwości dokonania innego wyboru, a brak partycypacji w jednej sferze społecznej niesie ze sobą konsekwencje wykluczenia z pozostałych sfer społecznych. Inny możliwy wniosek to stwierdzenie, że partycypacja przychodzi zawsze kosztem podporządkowania implikując relację nierówności. Dla przykładu, pracujące dzieci są często dumne z możliwości wspierania rodziny (poczucie przynależności, uznania, wzajemnej solidarności), lecz jednocześnie ważna jest dla nich możliwość samodzielnego podejmowania decyzji o sposobach wydatkowania zarobionych pieniędzy (poczucie autonomii, samostanowienie, wolność jednostki).

Z naszego punktu widzenia międzykulturowa perspektywa wymaga powstrzymania się od prób oceny odmiennych koncepcji i praktyk partycypacji w kategoriach binarnych przeciwieństw, np. dzieląc je na „postępowe” czy „zaco-fane”, „nowoczesne” czy „tradycyjne”. W zamian należy zbadać dominujące praktyki i koncepcje partycypacji pod względem ich immanentnych cech i znaczeń szczególnych dla osób żyjących w danym społeczeństwie, w przypadku naszych zainteresowań: dzieci.

Partycypacja dzieci

Hierarchia wiekowa

Badanie partycypacji dzieci w kontekście różnych systemów kulturowych wymaga przyjrzenia się różnym pozycjom i statusom dzieci w ich społecznościach: w odniesieniu do dorosłych, w porządku pokoleniowym oraz w kontekście zasad i koncepcji dotyczących reprodukcji społecznej. Te określone koncepcje i praktyki dzieciństwa są kluczowe dla konkretnych sposobów zrozumienia partycypacji dzieci oraz określenia, w których obszarach działań społecznych realizacja praktyk partycypacyjnych dzieci jest legitymizowana (zob. Thomas 2007: 206–207, 215).

We wszystkich społeczeństwach proces starzenia dzielony jest na etapy, które zazwyczaj definiowane są za pomocą odpowiednich terminów. Jednakże, podczas gdy w obecnych społeczeństwach świata mniejszościowego dzieciństwo postrzegane jest jako odrębny i przedspołeczny etap życia, w zasadniczy sposób odróżniany od i oddzielany od etapu dorosłości, dzieci w świecie większościowym są częściej postrzegane jako integralna część zbiorowości i zgodnie z tym podejściem biorą udział w działaniach, które w świecie mniejszościowym stanowiłyby element domeny „dorosłych”. W kulturach tych często nie istnieje pojęcie szczególnego i oddzielnego etapu „dzieciństwa” jak w społeczeństwach świata mniejszościowego, jednocześnie jednak istnieją grupy lub struktury wiekowe, które mogą implikować inny podział niż ten na dzieci (młodzież) i dorosłych. Zazwyczaj jednak etapy życiowe i jednostki nie są kategoryzowane na podstawie wieku, lecz w oparciu o warunki fizyczne i zdolność do wypełniania określonych ról społecznych i wykonywania obowiązków na rzecz społeczności.

Ze względu na to, że dzieci są w sposób uniwersalny uznawane za słabsze lub bezradne (zob. Alanen, Mayall 2001), można założyć, iż interesy i perspektywy dzieci oraz dorosłych różnią się niezależnie od kulturowo zdefiniowanych reguł dotyczących porządku pokoleniowego. Co za tym idzie, we wszystkich społeczeństwach konieczne jest przewartościowanie poglądów dorosłych na temat dzieci. Pojawia się zatem konieczność zbadania wszystkich form partycypacji pod względem tego, czy uwzględnić również interesy i perspektywy dzieci. Dzieci są częścią społeczeństwa w takim samym stopniu jak dorośli i powinny mieć możliwość oddziaływania na jego kształtowanie na swój własny sposób.

Uważamy partycypację za prawo dzieci niezależnie od tego czy jest ono oficjalnie uznawane i uwzględniane w ustawodawstwie. W niektórych kulturach uczestnictwo w życiu społecznym i podejmowanie pewnej puli społecznych zobowiązań jest wręcz definiowane jako obowiązek. To, czy partycypacja uważana jest za „prawo” czy „obowiązek”, zależy od istnienia i wyraźnego rozróżnienia stosownych norm w danym społeczeństwie. W odniesieniu do dzieci i młodzieży, zależy ona również od tego, jak postrzegane są poszczególne etapy czy grupy wiekowe oraz jaki status, zadania, obowiązki, zakres wolności itd. uważane są

dla nich za odpowiednie oraz jak definiuje się relacje pomiędzy grupami pokoleniowymi. Dla przykładu, dzieci mogą mieć duży zakres obowiązków i brać udział w procesach społecznych na szeroką skalę bez wyraźnie odpowiadających tej sytuacji regulacji prawnych. Z kolei w innych warunkach, dzieci mogą mieć zagwarantowane daleko idące prawa, a jednocześnie ich faktyczny poziom partycypacji w życiu społecznym może być niski.

W dalszej części tekstu przybliżymy różne formy partycypacji w społeczeństwach i społecznościach, które kategoryzowane są często jako „nierozwinięte” i „zacofane”, spróbujemy również pokazać, że omówione formy partycypacji mogą nawet wykraczać poza te, które praktykowane są w tzw. społeczeństwach rozwiniętych. W rezultacie wykażemy, że koncepcja partycypacji, na której opiera się Konwencja o Prawach Dziecka ONZ tylko częściowo odzwierciedla różnorodność empirycznie obserwowanych praktyk społecznej partycypacji dzieci. Podczas analizy skupimy się na przykładach partycypacji ekonomicznej i politycznej⁴ oraz spróbujemy dociec czy zapisy Konwencji w rzeczywistości umożliwiają budowanie i wzmacniają partycypację dzieci.

Rodzaje i zakres praktyk partycypacyjnych dzieci

Prawa partycypacyjne zawarte w Konwencji o Prawach Dziecka, szczególnie artykuły 12 do 15 oraz 17, oparte są na przekonaniu, że dziecko ma jednostkowe prawa do wyrażania swoich opinii i bycia wysłuchanym. Jak już wcześniej wskazano, fundamentem tego przekonania jest koncepcja dziecka jako bytu odrębnego od świata dorosłych, będącego na określonym etapie procesu osiągania stanu dorosłości. Współstanowienie ograniczone jest do „wszystkich spraw dotyczących dziecka”, co jest często interpretowane jako odsunięcie dzieci od procesu decyzyjnego dotyczącego politycznych i ekonomicznych aspektów życia społeczeństwa. Prawa partycypacyjne ograniczone są do

„[...] dwóch podstawowych obszarów: konsultacji i podejmowania decyzji. Zawęża to zakres partycypacji z *działania* do *rozmów, myślenia i decydowania*. [...] Zatem definiowanie partycypacji głównie w znaczeniu wpływu dzieci na lub podejmowania decyzji, odzwierciedla ogólną postawę świata mniejszościowego zorientowaną na dyskusję a nie działanie” (Alderson 2008a: 79; podkreślenie autora).

⁴ Nasz sposób rozumienia partycypacji politycznej nie jest ograniczony do formalnie uregulowanych form (np. prawo głosu) oddziaływania na politykę, obejmuje zarówno formalne jak i nieformalne sposoby oddziaływania na decyzje we wszystkich obszarach życia, na przykład w organizacjach, rodzinie czy miejscu pracy. Przez partycypację ekonomiczną rozumiemy podejmowanie działań, które przyczyniają się do materialnego zabezpieczenia i reprodukcji społeczeństwa lub społeczności i jej członków.

Zarówno „produktywna” partycypacja, na przykład w formie udziału w istotnych działaniach ekonomicznych, jak i podejmowanie działań społecznych czy politycznych wydają się w dużym stopniu wykluczone z tej koncepcji partycypacji, przynajmniej jej realizacji w praktyce (zob. Wyness i in. 2004).

Jednakże w wielu społeczeństwach świata większościowego dzieci postrzegane są jako integralna część zbiorowości, posiadają szczególne, doceniane przez społeczność zdolności i nie są sztywno odgradzane od dorosłych oraz ich działań i praktyk. W zależności od ich możliwości (które niekoniecznie oceniane są na podstawie wieku), oczekuje się od dzieci podjęcia obowiązków ważnych dla społeczności. Obowiązki te mogą mieć charakter społeczny, ekonomiczny lub polityczny, jak na przykład udział w pracach w polu, prace domowe czy obowiązki i działania „polityczne” w ramach funkcjonowania społeczności⁵. Istnieją także takie sposoby organizacji życia społecznego (m.in. w niektórych regionach zachodniej i wschodniej Afryki czy regionie Andów w Ameryce Południowej), w których dzieci otrzymują pewne zasoby (ziemię uprawną, zwierzęta), np. w formie „wczesnego spadku” za życia rodziców lub jako zbiorowy wkład społeczności. Nie są one „własnością prywatną”, lecz wymagają od dzieci takiego nimi gospodarowania, by zaspokajały potrzeby całej społeczności (zob. Liebel 2004: 77–111; Dean 2002: 38–49). Tego typu rozwiązania mogą być zinterpretowane jako warunki konieczne dla partycypacji (bez wyraźnego definiowania ich w ten sposób czy pojmowania jako prawo jednostki). W kontekście pozycji społecznej i wpływu na partycypację dzieci takie sposoby organizacji życia społecznego wychodzą daleko poza zachodnie koncepcje i praktyki partycypacji dzieci, zwłaszcza że w społeczeństwach tych dzieci uważane są za pełnoprawnych i współodpowiedzialnych członków zbiorowości. Stosunkowo powszechne w świecie większościowym są również podejścia wymagające od dzieci podejmowania obowiązków na rzecz społeczności i przyjęcia przy tym postawy bezwarunkowego posłuszeństwa wobec i bycia do dyspozycji dorosłych członków społeczności (przede wszystkim w relacji z ich „żywicielami”). Dla przykładu, Bart Rwezaura (1998:

⁵ Za przykład posłużyć może wybór jedenastoletniego chłopca na burmistrza (*‘jilaquata’*) wioski z pięciotysięczną populacją w boliwijskich Andach. Przez jeden rok pełnił najwyższą władzę w małej społeczności a mieszkańcy doceniali jego rady, nawet te dotyczące spraw osobistych. Na pytanie, czy dorośli również przychodzili do niego w przypadku osobistych konfliktów (np. konfliktów małżeńskich), odpowiedział: „Tak, szukają wtedy mnie. ‘Rozwiąż ten problem’, mówią do mnie, ‘Chcę się rozwieść’. Jednak upominam ich, aby się nie kłócili. ‘Jeśli jeszcze raz dojdzie do rękoczyn’, powiedziałem im wraz z matką, ‘wówczas nie pozostanie już inne rozwiązanie’. Potem radzę im by zajęli się swoimi dziećmi, by przypilnowali czy chodzą do szkoły, aby pewnego dnia mogły zostać nauczycielami lub kimś podobnym. To, co mi się najbardziej podoba to fakt, że te osoby słuchają się rad. ‘Jesteśmy gotowi posłuchać rad’, mówią potem. Rozwiązujemy problem, oni nam dziękują i idą do domu” (cyt. z opracowania *Protagonistas*, pod red. DNI Bolivia, nr 9, 1999) O podobnych zdarzeniach donosi się również z innych społeczności wiejskich w Boliwii i Peru.

59) opisuje porządek międzypokoleniowy we wschodniej i południowej Afryce, który w znacznym stopniu charakteryzuje relacja władzy określająca społeczny i ekonomiczny wkład dzieci w życie społeczności:

„Więź pomiędzy dziećmi a starszymi zawiera się w pojęciu synowskiego lub córczyngo szacunku i wzmocniona jest etyką dominacji. [...] Każde dziecko, które urodziło się i zostało wychowane w tym systemie, przyjmuje w mniejszym lub większym stopniu z góry określone społeczne i ekonomiczne role.”

Sytuacja w regionach przed- i postkolonialnej Afryki Zachodniej przedstawiana jest w podobny sposób (zob. Twum-Danso 2005), natomiast w Azji Południowej i Centralnej dzieci często postrzegane są w kategorii „własności dorosłych, pasywnych odbiorców, którzy powinni słuchać się rodziców, nauczycieli i starszych oraz respektować wszystko co dorośli mówią” (O’Kane, Karkara 2007: 136). Lolichen (2009: 135–136) opisuje swoje obserwacje z Indii:

„Dzieci uczestniczą w różnym charakterze w licznych sferach życia: w domu, szkole, pracy i społeczności. Jako członkowie tych zbiorowości zaangażowane są w ich funkcjonowanie. Jest to częścią procesu socjalizacji dzieci i każdy dom, szkoła, miejsce pracy czy społeczność – w zależności od środowiska społecznego i kulturowego – definiuje charakter i zakres tej partycypacji. W większości przypadków owe formy partycypacji nie są związane z potencjalną zdolnością dzieci do oddziaływania i możliwością uczestniczenia w procesach decyzyjnych. Podobne podejście dotyczy również niektórych programów realizowanych przez organizacje pozarządowe, w których dzieci «partycypują». Nie są to z definicji formy partycypacji dzieci, które byłyby wyrazem podejścia opartego na prawach”.

Nawiązując do wcześniej wspomnianego podziału form partycypacji według Aldersona na *działanie* i *dyskusje*, przytoczone przykłady partycypacji mogą być opisane w następujący sposób: dzieci uczestniczą w działaniach społeczeństwa, będąc jednocześnie wykluczone z procesu konsultacji i podejmowania decyzji dotyczących treści i warunków tych działań. Jednak szacunek młodych wobec starszych, tak ważny w relacjach społecznych w społeczeństwach niezachodnich, może przyjąć znaczenia wymykające się łatwym osądom. Szacunek niekoniecznie oznacza podporządkowanie wobec innych osób, może również suponować uznanie kompetencji i tradycyjnej wiedzy, które te osoby posiadają i reprezentują. W tym sensie, szacunek nie jest należny tylko tym osobom, lecz stanowi wyraz podejścia do środowiska naturalnego i sposobów przetrwania. Może być zinterpretowany jako dążenie do „harmonijnego” współistnienia, takiego, które cechuje solidarność, zaangażowanie i wzajemne poszanowanie. Jest to światopogląd, który obejmuje również dzieci (np. PRATEC 2005: 161–162 o społeczeństwach zamieszkujących Andy w Ameryce Południowej). Nie można jednak bagatelizować

roli, jaką owe zasady moralności i normy zachowania spełniają w tworzeniu i wzmacnianiu struktury nierówności. Ograniczają bowiem prawo do wyrażania opinii i samostanowienia, przejrzystość procesów decyzyjnych i ujawnianie przypadków niesprawiedliwego traktowania (zob. Cleaver 2004).

Te częściowo sprzeczne wewnętrznie normy i praktyki omówione w powyższych dwóch akapitach, mogą współistnieć w ramach funkcjonowania społeczności lub społeczeństwa, pokrywać się, obowiązywać tylko w niektórych sferach czy poziomach życia społecznego (np. rodziny, sfery „publicznej”)⁶ i być inaczej stosowane w zależności od płci dziecka, jego etniczności, klasy/kasty czy innych społecznie przypisywanych cech. Należy również odgraniczyć normy kulturowe i pozory od rzeczywistych praktyk, które są często zdecydowanie bardziej płynne niż te pierwsze mogłyby sugerować. Ponadto, pojawia się pytanie co do stopnia, w jakim konkretne idee partycypacji czy jej braku powiązane są ze strukturami władzy i dążą do ich zmian bądź zachowania. Partycypacja jako taka nie jest transformatywna, lecz może być także wykorzystana do działań manipulacyjnych lub dla utrwalenia relacji władzy.

By zobrazować, jak różnorodne i w pewnej mierze sprzeczne mogą być konceptualizacje i praktyki dotyczące zarówno relacji między starszymi a młodszymi, jak i społecznej pozycji dzieci w społeczeństwach i społecznościach w świecie mniejszościowym, przedstawiamy dalej dwa przykłady z Afryki Subsaharyjskiej i Azji. Wśród grup etnicznych Tingrinia i Saho z Erytrei normą jest odsuwanie dzieci od dyskusji na temat ważnych, szczególnie skomplikowanych kwestii.

„Respondenci z grup Tingrinia i Saho twierdzili, że partycypacja dziecka w sprawach dotyczących rodziny i społeczności zależy od tego, czy rozmowa może być dla dziecka przykra lub spowodować uraz psychiczny. [...] Respondenci wierzą, że jeśli dziecko słucha sporów między członkami rodziny lub sąsiadami, może to wzbudzić niechęć do jednego z rodziców lub sąsiadów. [...] Dziecko może uczestniczyć w dyskusjach w zgromadzeniu po osiągnięciu wieku dojrzewania” (Woldeslase i in. 2002: 30, cyt. za: Fleischhauer 2008: 77).

Dla kontrastu, w tym samym kraju, lecz wśród grup Tigre i Hedareb dziecko otrzymuje

„[...] możliwość pełnego uczestniczenia w sprawach rodziny i społeczności. Dziecku wolno słuchać i zabierać głos w dyskusjach rodzinnych między matką a ojcem. Dziecko może zasugerować wybór pastwiska i przedstawić swoją opinię na temat tego, które ze zwierząt hodowlanych może zostać sprzedane lub wymienione. [...] Chłopcy mogą brać udział w każdej dyskusji odbywającej się w zgromadzeniu. Ma to na celu [...]

⁶ Por. np. podział społecznych „poziomów” i zakresu ekonomicznej partycypacji oraz prawa głosu dzieci w grupie etnicznej Aczoli z północnej Ugandy w: Girlinga 1960.

wychowanie i informowanie dziecka o wszystkich sprawach rodziny i społeczności” (*ibid.*)

Nasz drugi przykład dotyczy uchodźców z Bhutanu żyjących w obozach w Nepalu (Evans, 2007). W przeciwieństwie do zachodnich modeli dzieciństwa, które podkreślają bezbronność dziecka, społeczność bhutańskich uchodźców postrzega dzieci jako kompetentnych aktorów, którzy w znaczący sposób przyczyniają się do dobrobytu rodzin i społeczeństwa. Badania etnograficzne (zob. Hinton 1996; 2000) przedstawiają dzieci bhutańskich uchodźców jako aktywnych uczestników życia społecznego, jak i w sferze prywatnej, odgrywających istotne społeczne i ekonomiczne role wspierając swoje rodziny. Młodzi uchodźcy podejmują działania zarobkowe istotne dla ekonomicznego przetrwania rodziny, takie jak rozłupywanie kamieni na sprzedaż, tkanie czy wyrób krzesel. Bhutańscy uchodźcy, zwłaszcza dziewczynki, przyjmują na siebie ważne obowiązki domowe i rodzinne już od wczesnego wieku, w tym zdobywanie wody i żywności, opiekę nad rodzeństwem, gotowanie i sprzątanie. Dzieci uznawane były przez społeczność uchodźców za postacie kluczowe w utrzymywaniu spójności rodziny. W przestrzeni prywatnej dzieci zapewniały dorosłym, zwłaszcza kobietom- opiekunkom, psychologiczne i społeczne wsparcie a ich pomysły były akceptowane przez starszych. Ich rady były „były wysłuchiwane i realizowane” np. w kwestiach zdrowotnych (Hinton 1996: 101). Jednak,

„[...] pomimo tej zależności od potencjału dzieci, bhutańska społeczność nie uważa dzieci za pełnoprawnych aktorów społecznych i wyklucza je z partycypacji w społecznych procesach decyzyjnych. Uczestnictwo dzieci w życiu publicznym ma miejsce tylko z inicjatywy i w sposób kontrolowany przez dorosłych. Rozgranicza się zatem kompetencje i obowiązki dzieci w życiu prywatnym i rodzinnym od ich zdolności partycypacji w zarządzaniu obozu i usług publicznych” (Evans 2007: 181).

Sytuacja ta jest coraz częściej krytykowana przez młodszych członków społeczeństwa. Uważają, że ich wkład w życie codzienne jest niedoceniany i domagają się szerszego udziału w podejmowaniu „politycznych” decyzji.

Partycypacja dzieci – problemy i wyzwania

Partycypacja dzieci jest szczególnie ważna, gdy przyczynia się do ich rozwoju i wychowania. Podejścia partycypacyjne mają pomóc w eliminowaniu autorytarnych lub paternalistycznych interwencji pomocowych i zastąpić te ostatnie bardziej egalitarnymi i demokratycznymi praktykami. To właśnie w odniesieniu do interwencji rozwojowych i instytucji edukacyjnych chcemy omówić, dlaczego tego typu autorytarne podejścia są często stosowane i jakie problemy mogą z tego wynikać.

Polityka rozwojowa

Uwzględnienie praw dziecka jako kluczowego aspektu programów rozwojowych dotyczących życia dzieci ma coraz większe znaczenie. Związane jest to również z rosnącym zainteresowaniem partycypacją dzieci. Na tym tle wyróżnia się stworzone przede wszystkim z myślą o świecie większościowym narzędzie Projektowania Programów w Oparciu o Prawa Dziecka (ang. Child Rights Programming, CRP). Przedstawiona w nim rama conceptowa oparta jest na założeniu, że odpowiedzialność za realizację praw dziecka nie leży tylko po stronie państwa, lecz zaangażowane są w nią również inne strony zainteresowane, np. organizacje obywatelskie i inni pozarządowi aktorzy. Obowiązek poszanowania, ochrony i realizacji praw nadal leży po stronie państwa, natomiast rola organizacji obywatelskich jako mechanizmu monitorującego rozumiana jest jako działanie mające na celu podnoszenie zdolności państwa do wypełniania swoich zobowiązań a przez to zwiększanie odpowiedzialności państwa jako podstawowego gwaranta praw. Jednocześnie należy stworzyć warunki z i dla dzieci, które umożliwiłyby i ułatwiły realizację ich praw jako posiadaczy tych praw⁷.

White i Choudhury (2007) rozróżniają trzy formy partycypacji najczęściej spotykane w projektach realizowanych na podstawie wspomnianego narzędzia oraz w innych działaniach rozwojowych opartych na prawach dziecka: *prezentacja*, *konsultacja* i *wsparcie*. Formy prezentacji mogą obejmować teatry uliczne, świadectwa dzieci, rozmowy z dziećmi czy „programy kulturalne” śpiewu i tańca. Termin konsultacja stosowany jest, gdy na etapie badań wstępnych oraz na etapie projektowania programów dzieci zaangażowane są jako partnerzy lub informatorzy. Wsparcie obejmuje na przykład takie działania, jak projektowanie (wspólnie z dziećmi) materiałów video czy materiałów prasowych, w których mogą wyrazić swoje poglądy i cele, lub zapraszanie dzieci do działań lobbystycznych podczas spotkań krajowych lub międzynarodowych.

Wspólną cechą wszystkich tych form partycypacji jest postrzeganie dzieci jako informatorów, a czasami nawet jako ekspertów. Dzieci otrzymują komunikat: „Rozumiecie swoją sytuację dużo lepiej niż my. Musimy się od was uczyć.” Tak jak w przypadku partycypacyjnych działań rozwojowych realizowanych z innymi grupami docelowymi, podejście to oparte jest na pięciu założeniach (zob. White, Choudhury 2010: 42). Po pierwsze: tylko gdy odbiorcy projektu są wystarczająco zaangażowani istnieje gwarancja, że projekt jest zaprojektowany w adekwatny i zrównoważony sposób (skuteczność w znaczeniu optymalnego wykorzystania zasobów). Po drugie: gdy dzieci wypowiadają się we własnym imieniu rezultaty są lepsze w porównaniu do sytuacji, gdy te same argumenty przedstawiane są przez dorosłych (skuteczność). Po trzecie: dzieci mają takie same prawa jak dorośli, by

⁷ Jesteśmy świadomi tego, że istnieją różne wariacje narzędzia Projektowania Programów w Oparciu o Prawa Dziecka. Więcej na temat narzędzia opracowanego przez organizację Save The Children i problemów z jego implementacją w regionach Azji w: Theis 2007.

rozmawiać o lub przedstawiać opinie w kwestiach ich dotyczących (sprawiedliwość, głównie w odniesieniu do Konwencji o Prawach Dziecka ONZ). Po czwarte: dzięki partycypacji, dzieci budują poczucie własnej wartości, a ich umiejętności i kompetencje rozwijają się (samorealizacja). I wreszcie: partycypacja wzmacnia pozycję dzieci i przyczynia się do eliminowania struktur hierarchicznych opartych na relacji władzy (upodmiotowienie).

Założenia te, które nie zawsze są przedstawiane łącznie czy przez te same osoby, odzwierciedlają różne cele. Mogą się wzajemnie wykluczać i różnić się w praktycznych szczegółach. Jednym z podstawowych problemów jest przeświadczenie, że prawo do partycypacji udzielane jest dzieciom przez dorosłych. Wynika ono z przekonania, że dzieci dopiero rozwijają się i odgrywają rolę przypisaną im z góry przez dorosłych w relacjach społecznych. Wspomniany wcześniej „głos dzieci”, nawet jeśli faktycznie zostanie dzieciom przyznany, służy rozszerzeniu władzy decyzyjnej i umocnieniu dominacji dorosłych. Nawet najbardziej szlachetne intencje dorosłych twierdzących, że chcą „uczyć się” od dzieci, niekoniecznie przyczyniają się do zmian w nie zrównoważonej relacji władzy, mogą ją wręcz legitymizować i wzmacniać. Dzięki temu dzieci można łatwiej „kontrolować”.

Partycypacja dzieci rozumiana w ten sposób jest zazwyczaj inicjowana przez dorosłych i oparta jest na założeniu „włączenia” dzieci w projekty lub programy przez dorosłych projektowane, lub też „aktywizacji” dzieci dla celów ocenianych przez dorosłych jako pozytywne i cenne.

Institucje edukacyjne

Partycypacja traktowana jest również jako antidotum na tradycyjne podejścia edukacyjne roszczące sobie prawo wyłączności do wiedzy i podejmowania decyzji. Zakładają one, że dzieci są „małymi” istotami, które muszą „dorosnąć” z bardziej lub mniej profesjonalną pomocą. Z kolei praktyki edukacyjne zorientowane na partycypację zakładają traktowanie dzieci bardziej jak partnerów ze szczególnymi umiejętnościami i zdolnościami. Partycypacja ma również zapewnić unikanie manipulacji dziećmi oraz zagwarantowanie im możliwości kierowania lub przynajmniej wkładu w organizację własnej edukacji.

Podaje się zazwyczaj dwa argumenty popierające wartość edukacji partycypacyjnej. Po pierwsze, dzieci posiadają prawa i mogą jak inni obywatele państwa demokratycznego wyrażać własne opinie (które należy wziąć pod uwagę) na temat kwestii ich dotyczących. Dzieci traktowane są tu jako jednostki kompetentne, nie jako istoty, które dopiero *stają się* osobami, którym należyne jest poważne traktowanie, lecz raczej jako *już* będące takimi osobami. Pod drugie, nowoczesna demokracja musi opierać się na jednostkach, które od wczesnego wieku uczą się czym jest wolność, jak podejmować własne decyzje, przyjąć odpowiedzialność za własne życie (wziąć życie we własne ręce), działać w sposób „odpowiedzialny” oraz stosować się do zasad równej i sprawiedliwej interakcji społecznej. W takim rozumowaniu partycypacja jest narzędziem, które ma zagwarantować prawa,

interesy i rozwój kompetencji dzieci oraz jest warunkiem koniecznym demokratycznego społeczeństwa.

W świetle edukacji rozumianej w ten sposób, w istniejących instytucjach edukacyjnych pozostaje wiele do zrobienia. Jednak i tu napotykamy na problem. Jeśli partycypacja rozumiana jest jako narzędzie, pojawia się pytanie o to, kto wykorzystuje owe narzędzia i w jakim kontekście są one wykorzystywane. Dzieci mogą chcieć by okazywano im i ich opiniom więcej szacunku oraz mieć większy wpływ na swoje otoczenie, jednak zazwyczaj nie rozumieją całych implikacji opisanego powyżej podejścia. Większą wolność mogą traktować jako wyzwolenie, większy wpływ jako większą władzę lub krok do większej równości, lecz nie jako narzędzie torujące drogę do lepszego życia czy lepszej edukacji.

Jako narzędzie, partycypacja „stosowana” jest przez tych, którzy już posiadają władzę i wpływy i którzy pragną osiągnąć cele będące z pewnością, w większości przypadków, oparte na dobrych chęciach. W istniejących instytucjach edukacyjnych prowadzi to do dylematu polegającego na tym, że partycypacja może stać się „odgórną” normą, do której należy się stosować, lub też „prezentem” czy nawet wyrazem „łaski” rodzącej nowe zależności. By rozwiązać ten dylemat, partycypacji nie można traktować jako narzędzia, lecz raczej jako praktyki samych „słabszych” grup. Dla placówek szkolnych nie oznaczałoby to, że nie byłyby już postrzegane jako zwykłe instytucje edukacyjne, lecz że sama edukacja byłaby rozumiana jako samodzielnie wybrany element życia. W szkołach, jakie znamy dzisiaj jest to nie do wyobrażenia, chyba że przestaną być szkołami.

Jeśli partycypacja postrzegana jest jako część procesu edukacji, dokonuje się ona w pewnym instytucjonalnym kontekście, który odgrywa decydującą rolę w określaniu znaczenia, jakie ma ona dla każdej jednostki. Partycypacja – jako nadana odgórnie – przyczynia się – niezależnie od intencji za nią stojących – do integracji jednostki w istniejącej strukturze i przywiązania jej do owej struktury. Jeśli – jak zazwyczaj ma to miejsce w instytucjach edukacyjnych – jest to kontekst hierarchiczny, partycypacja może przyczynić się do poszerzenia przestrzeni działania jednostek a potencjalnie nawet do zrównoważenia relacji władzy. Jednak należy zaznaczyć, że całkowita równowaga władzy nie zostanie osiągnięta natychmiast. Aby ją osiągnąć, sama instytucja musiałaby być w rękach tych, którzy obecnie są tylko jej podopiecznymi. Rozumiana w tradycyjny sposób, przestałaby być partycypacją.

W instytucji opierającej swoje działanie na zasadzie partycypacji, od wszystkich uczestników oczekuje się by „zachowywali się jak uczestnicy, kształtowali siebie jako uczestników oraz by postrzegali i traktowali innych jako uczestników” (Masschelein, Quaghebeur 2005: 56). Postawa taka nie może być ani obowiązkiem, ani ograniczeniem – ponieważ podważałoby to zasadę samej partycypacji – lecz podejściem opartym na wolnej woli podmiotu i obietnicy poszerzenia wolności oraz współstanowienia, a nawet samostanowienia. „Oznacza to, że by zrealizować postulat wolności, podmiot musi zaakceptować pewne normy oraz

prawdy, stosować się do pewnych zasad wpisanych w dyskursy i techniki partycypacji” (*ibid.*). Innymi słowy, partycypacja nie jest po prostu otwarciem drogi umożliwiającej podmiotowi osiągnięcie „naturalnej”, nieodizolowanej, wolnej i indywidualnie zdefiniowanej tożsamości, lecz staje się wzorem pewnej „partycypacyjnej” tożsamości, która traktuje partycypację jako obowiązek moralny. Niezgoda na partycypację wydaje się tym bardziej oburzająca, że ma przecież wynikać z wolnej woli. Jednak gdy partycypacja staje się normą moralną, nasuwa się pytanie o to, co dzieje się z tymi, którzy – w proponowanym kontekście i formie – *nie* chcą partycypować. Może istnieć ku temu wiele racjonalnych powodów, na przykład brak chęci angażowania się w cele, które nie są pożądane dla danej jednostki, czy po prostu chęć wykorzystania własnego czasu i energii w inny sposób.

Dylemat ten nie jest ograniczony do instytucji edukacyjnych i procesów edukacyjnych; może pojawić się w każdej dziedzinie społecznej i w każdym obszarze działania, jeśli cechują je społeczna i pokoleniowa nierówność oraz brak równowagi w relacji władzy. Uważamy, że dla rozwiązania tych dylematów konieczne jest wprowadzenie kompleksowej koncepcji partycypacji politycznej, nie ograniczonej do konkretnych instytucji i uwzględniającej szczególną sytuację społeczną i polityczną dzieci w każdym społeczeństwie i kontekście lokalnym.

Polityczna partycypacja dzieci

Używając terminu partycypacja polityczna, nie ograniczamy go tylko do zinstytucjonalizowanych procesów politycznych, lecz postrzegamy partycypację jako inherentną część codziennego życia. Taka conceptualizacja jest szczególnie ważna w przypadku dzieci, które nie posiadają jeszcze przywilejów prawnych. Dzieci nie mogą przyjąć odpowiedzialności politycznej w ramach działań partii politycznych, instytucji państwowych czy lokalnych władz miejskich. Szczególnie istotną kwestią jest zdiagnozowanie rzeczywistego wpływu dzieci na decyzje polityczne oraz sposobu, w jaki wykorzystują swoje ograniczone możliwości.

Najczęściej badania nad dziećmi dotyczą ich interakcji z najbliższym środowiskiem społecznym, na przykład ich funkcjonowania w miejskiej przestrzeni publicznej i edukacyjnej. Podstawowe pytanie brzmi: w jaki sposób mogą partycypować i wpływać na procesy decyzyjne w kwestiach ich dotyczących i w określonych kontekstach społecznych? Powstały w tym obszarze różnorodne, głównie pedagogiczne koncepcje zorientowane na rozszerzenie potencjału partycypacyjnego dzieci. Niemal wszystkie z nich zostały stworzone i realizowane są przez dorosłych. W dalszej części podejmujemy próbę interpretacji różnych sposobów zrozumienia politycznej partycypacji dzieci, podkreślając znaczenie kontekstów społecznych i kulturowych.

Rozszerzenie prawa partycypacji o prawo do oddziaływania na polityczne procesy decyzyjne uważane jest powszechnie za szczególne osiągnięcie Konwencji

o Prawach Dziecka ONZ. Pojawia się jednak pytanie, czy sposób sformułowania tych praw odzwierciedla rzeczywiste przykłady politycznych działań dzieci w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. Nie ma wątpliwości, że artykuł 12 Konwencji w sposób ogólny przedstawia prawo głosu dzieci we *wszystkich* kwestiach ich dotyczących, lecz obserwując jego realizację w praktyce trudno wyciągnąć wnioski, że prawo to rozumiane jest jako prawo do szerokiej partycypacji politycznej (zob. Hinton, 2008: 287; Wyness i in. 2004). Jego przyjęta powszechnie interpretacja wydaje się opierać na „zachodnim” poglądzie, że dzieci należy najpierw przygotować i wprowadzić do życia politycznego i że mogą oddziaływać w sferze politycznej na „warunkach uznanych przez dorosłych” (John 1995: 106; zob. również John 2003). Co za tym idzie, interwencje i projekty partycypacyjne stworzone dla dzieci na podstawie zapisów Konwencji o Prawach Dziecka zazwyczaj różnią się od działań politycznych dorosłych, są (lub mają być) realizowane oddzielnie od tych ostatnich i nie mają realnego wpływu na szerszą politykę.

Ów „odnoszący się do dzieci” sposób zrozumienia partycypacji politycznej jako formy „szkolenia” (Wyness i in. 2004: 84) marginalizuje bądź nie dostrzega politycznych aspiracji i działań dzieci, które realizowane są w różnych społecznościach przez organizacje „dorosłych” lub często inicjowane są przez same dzieci. Dla przykładu, udział dzieci w politycznych ruchach oporu i protestach nie jest postrzegany jako forma politycznej partycypacji, lecz przede wszystkim, a czasami nawet jedynie jako niepożądane zachowanie lub zagrożenie dla zdrowia i życia dzieci.

„Większość organizacji pozarządowych i badaczy bezwzględnie potępia partycypację dzieci w ruchach politycznych. Ich krytyka oparta jest – w sposób otwarty lub domyślny – na założeniu, że dzieci mogą być tylko ofiarami, nigdy oprawcami; pasywnymi odbiorcami, lecz nigdy aktorami” (Peterson, Read 2002: 226).

Odpowiadając na tego typu krytykę, Anne-Marie Smith (2007) przeprowadziła badania w meksykańskim stanie Oaxaca dotyczące politycznego zaangażowania dzieci podczas protestów zorganizowanych przez przedstawicieli rdzennej społeczności Loxicha⁸. Autorka przygląda się przede wszystkim temu, jak postrzegane są i przedstawiane w mediach działania dzieci oraz jak podporządkowywane są dyskursowi, który zniekształca zarówno autowizerunek dzieci, jak i znaczenie ich działań. Zauważa, że media rzeczywiście donoszą o demonstracjach a nawet zwracają uwagę na brutalność policji, lecz milczą na temat zaangażowania dzieci.

⁸ Podobne badanie dotyczące ruchu oporu w innej społeczności rdzennej w Meksyku zostało przeprowadzone przez Yolandę Corona i Carlosa Péreza (2000). Amerykański psycholog Robert Coles (1986) był jednym z pierwszych badaczy, który apelował o zaakceptowanie zaangażowania dzieci w procesy polityczne. Jak twierdził, fakt, że dzieci nie mają prawa głosu nie oznacza, że są odizolowane czy nie są zainteresowane życiem politycznym.

„[Milczenie mediów] nie sugeruje w żaden sposób, że dzieci powinny być prześladowane przez policję, lecz podkreśla ich niewidzialność w walce politycznej. Ich partycypacja jest więc nie tylko podporządkowana działaniom dorosłych, nie udaje jej się również wpasować w żadną akceptowalną formę «partycypacji dzieci»” (Smith 2007: 37).

Pomimo tego, że polityka i działania opozycyjne są istotnymi elementami ich dzieciństwa, uczestnictwo dzieci w tych protestach jest w najlepszym przypadku przedstawiane jako godny ubolewania fakt. Dla kontrastu Smith podkreśla:

„Połączenie takich aspektów jak resilience⁹, sprawczość, szczęście, wolność i elastyczność, które cechują życie tych dzieci, jest wyzwaniem dla dominujących koncepcji dzieciństwa, wyzwaniem, które wymaga bliższego zbadania jeśli mamy naprawdę traktować dzieci i to co robią poważnie” (*ibid.*).

Wydaje się, że polityczna partycypacja dzieci jest oficjalnie akceptowana tylko wtedy, gdy dzieje się w warunkach ustalanych przez organizacje pozarządowe i agencje rządowe. Nie licząc tych ograniczonych form, działania dzieci nie są zauważane w debacie o partycypacji.

„Dzieci z regionu Loxicha nie są członkami organizacji dziecięcej stworzonej w celu ich upodmiotowienia lub promowania ich partycypacji, nie uczęszczają na spotkania w celu omawiania strategii, nie mają «programu», nie planują akcji protestacyjnych, nie otrzymały od otaczających ich dorosłych tytułów i ról (np. «lider grupy» czy «młody członek parlamentu») i nie zostały upolityczone w konkretny sposób. Dorastały w politycznie obciążonym środowisku, w którym protesty, marsze, strajki okupacyjne, fotografie w prasie i strajki głodowe były częścią ich dzieciństwa” (*ibid.*: 50).

Różne konteksty życia dzieci oraz polityczny wymiar ich działania mogą być zatem zrozumiane tylko wtedy, gdy zostaną zbadane przez pryzmat otwartej koncepcji dzieciństwa, które wyrasta z lokalnych uwarunkowań. Normatywne koncepcje dzieciństwa, na których oparte są zazwyczaj działania pomocowe i które dominują w mediach, stoją w sprzeczności z takim podejściem i nie uwzględniając warunków życiowych dzieci, uniemożliwiają ukontekstowanie dyskursu na temat ich praw.

Praca i wspieranie budżetu rodzinnego, karmienie i opieka nad młodszym rodzeństwem, uczestniczenie w marszach politycznych to aktywności, których dzieci Loxicha nie traktują jako coś wyjątkowego. Nie rozróżniają też takich etapów jak dzieciństwo i stan dorosłości. Może to wynikać z faktu, że dzieci nie analizują swojego dzieciństwa w takim stopniu, jak robią to dorośli. Można to również wyjaśnić, przypominając, że są to „wyjątkowe” działania, tylko jeśli ocenia

⁹ Więcej nt. idei resilience w rozdziale „Przetrwać z nadzieją w obliczu rozpacz i beznadziei. Refleksje o Januszu Korczaku”.

się je przez pryzmat normatywnych koncepcji dzieciństwa. Prowadzi to do kwestii kluczowej w obecnej dyskusji: debata na temat tego, „kim” są dzieci, „czym” jest dzieciństwo oraz „jak” dzieci powinny partycypować w społeczeństwie jest domeną dorosłych.

„Dzieci Loxicha nie wpisują się w jasną kategorię badawczą «dzieci ulicy» czy «pracujących dzieci». Poruszają się pomiędzy światami – są rdzennymi dziećmi pochodzącymi ze środowiska wiejskiego, które muszą odnaleźć się w środowisku miejskim, zostały wysiedlone w wyniku sytuacji politycznej (przemoc), zaangażowane są w codzienną walkę o uznanie praw swojej społeczności, chodzą do szkoły, karmią i opiekują się młodszym rodzeństwem i czasami pracują. Nie pasują do kryteriów większości organizacji pozarządowych warunkujących udział w ich programach. Choć niektórzy dorośli mogą twierdzić, że udział dzieci Loxicha w marszach i strajkach nie stanowi «politycznego aktywizmu», fakt, że działania te trudno jest skategoryzować nie oznacza, że się nie «liczą»” (*ibid.*: 52).

Według Anne-Marie Smith powodem, dla którego formy partycypacji dzieci Loxicha w politycznej walce ich społeczności są ignorowane jest fakt, że nie wpasowują się łatwo w pomocowe kryteria „dobrej” partycypacji, zwłaszcza te, na których organizacje pozarządowe najczęściej opierają swoją pracę. W swoich wnioskach Anne-Marie Smith zauważa:

„Życie dzieci Loxicha w Oaxaca w oczywisty sposób stanowi «formę» partycypacji dzieci, która nie została przewidziana w Konwencji o Prawach Dziecka i jej założeniach. Role, jakie dzieci mogłyby odgrywać w działalności politycznej nie są akceptowane wśród obrońców praw dziecka, w szczególności w debatach dotyczących ich prawa do partycypacji. Ich głosy są wysłuchiwane a poglądy uwzględniane w procesach decyzyjnych w wielu obszarach działań: byłoby to niewyobrażalne na początku XX wieku. Być może jednak nadszedł już czas by pojęcie partycypacji dzieci wyszło poza obecną wizję, która, choć otworzyła dla wielu młodych ludzi dotychczas niezbadane terytoria, pozostaje ograniczona przez (narzucone przez dorosłych) ramy konceptualne i językowe” (*ibid.*: 52).

Dotyczy to również „niekonformistycznego” lub „nienormatywnego” zachowania dzieci. Brytyjski socjolog Brian Milne (2007) zauważył, że podział na „dobrych” i „złych” obywateli szczególnie łatwo powstaje w odniesieniu do dzieci. Dzieci posłusznie wypełniające swój obowiązek uczęszczania do szkoły oraz spełniające normy zachowania dla nich przewidziane kategoryzowane są jako „dobrzy obywatele”, natomiast te, które opuszczają lekcje, „brudzą” mury malując graffiti, „włóczą” się po ulicach czy „wyglupiają się” uważane są za „złych obywateli”. Odnosząc się do kwestii partycypacji politycznej, Milne uważa za konieczne przestrzeganie działań dzieci jako sposobu wyrażania poglądów politycznych, nawet

jeśli stoją one „w sprzeczności z zasadami”, oraz ocenę ich realnego wpływu na społeczeństwo. By docenić znaczenie politycznej partycypacji dzieci, należy ją rozumieć nie tylko jako prawo głosu, lecz prawo do działania.

Zakończenie

Nasuwa się tu pytanie: czy ekonomiczne – i w mniejszym stopniu – polityczne obowiązki, jakie dzieci wykonują w wielu większościowych społeczeństwach i społecznościach, można pogodzić z ograniczoną koncepcją partycypacji zawartą w Konwencji o Prawach Dziecka? Zgadząmy się z Gerisonem Lansdownem (2010: 11–13), że znaczenie partycypacji w kontekście praw dziecka powinno być bardziej przejrzyste. Jednak w świetle tego, jak istotną ramą konceptualną stały się zapisy Konwencji o Prawach Dziecka w debacie o dzieciach i różnorodnych wizjach dzieciństwa, chcielibyśmy przestrzec przed bezkrytyczną akceptacją ograniczonej definicji partycypacji zawartej w art. 12 Konwencji (prawo głosu w procesie decyzyjnym), gdyż ignoruje ona dotychczasowe przykłady partycypacji dzieci w sferze ekonomicznej i politycznej. Jak próbowaliśmy wykazać w tym tekście, porównując różne konteksty kulturowe, fakt, iż dyskurs o ekonomicznej i politycznej partycypacji akceptowany jest tylko w odniesieniu do dorosłych, podczas gdy partycypacja dzieci ograniczona jest do form określonych w Konwencji o Prawach Dziecka, odzwierciedla szczególnie porządek pokoleniowy, który spycha dzieci do statusu grupy ekonomicznie i politycznie podporządkowanej.

Stworzenie koncepcji partycypacji dzieci wrażliwej na różne formy ich działań w konkretnych kontekstach społecznych, nie jest tylko kwestią „wrażliwości międzykulturowej”. Co istotniejsze, jest ona konieczna dla stworzenia nowych kierunków zmian społecznych, które umożliwiłyby przynajmniej zredukować marginalizację społeczną, jakiej dzieci doświadczają na całym świecie. Pomimo wielu ważnych głosów krytykujących ograniczanie znaczenia idei i praktyki partycypacji w odniesieniu do transformacji społecznych (zob. np. Cleaver 1999; 2004; Kothari, 2001; Mohan, Stokke 2000), pojęcie to odgrywa ważną rolę we współczesnych debatach m.in. na temat rozwoju, sprawiedliwości społecznej i aktywnego obywatelstwa. Jedną z ważniejszych koncepcji obecnych w ostatnich latach w filozoficznej debacie na temat sprawiedliwości społecznej (Fraser 2000; 2003; 2008) odnosi się do pojęcia „równości w partycypacji”, według którego społeczna „sprawiedliwość wymaga, by wszystkie formy organizacji społecznej pozwalały wszystkim (dorosłym)¹⁰ człon-

¹⁰ Pisząc o wykluczeniu dzieci z pełnej partycypacji w życiu społeczeństwa, które jest charakterystyczne dla dominującej w kulturach Zachodu koncepcji dzieciństwa, Fraser (2003: 36, 45) nie uwzględnia nie-dorosłych w swojej koncepcji sprawiedliwości społecznej. Ponieważ nie podaje żadnego wyjaśnienia, możemy się tylko domyślać czy Fraser zakłada, że binarny podział społeczny na dorosłych i dzieci nie rodzi niesprawiedliwości, czy że taka niesprawiedliwość jest uzasadniona lub nieistotna, czy też ma inne powody dla odmiennego traktowania

kom społeczeństwa na wzajemne interakcje z równej pozycji” (Fraser 2003: 36). Ważne dla naszej dyskusji jest wielowymiarowe zrozumienie partycypacji i sprawiedliwości społecznej przedstawione przez Nancy Fraser: przeszkody stojące na drodze równości w partycypacji mogą wynikać z uwarunkowań kulturowych, ekonomicznych i politycznych (Fraser 2000: 116). Tylko wielopłaszczyznowe podejście do problemu niesprawiedliwości w całej jego złożoności może pomóc w budowaniu skutecznych strategii jego rozwiązania (*ibid.*: 119).

Mając to na uwadze, szczególna wizja partycypacji dzieci zawarta w Konwencji o Prawach Dziecka ONZ nie powinna być traktowana jako zakończenie dyskusji na temat form tej partycypacji i jej odniesień do praw dziecka. Nie sugerujemy wcale, by zrezygnować z inicjatyw opartych na skodyfikowanych prawach do partycypacji, tj. programów i projektów mających na celu wzmocnienie głosu dzieci w ich bezpośrednich i szerszych kontekstach społecznych. Jednak, po pierwsze: programy te powinny być otwarte na odmienne formy partycypacji dzieci, wychodzące poza akceptowane praktyki wynikające z koncepcji dzieci i dzieciństwa w świecie mniejszościowym, a po drugie: skodyfikowane prawa dziecka powinny zostać poddane ocenie i zmodyfikowane z uwzględnieniem znaczenia, jakie posiadają „niewerbalne” formy partycypacji dzieci dla skuteczności projektów mających na celu poprawę ich warunków życiowych i pozycji w społeczeństwie. W stosunku do dzieci i młodzieży zaangażowanych w walkę o swoje prawa, zarówno w świecie większościowym, jak i mniejszościowym, proponuje rozwiązanie jednej z kwestii poruszanych w debacie: domaga się większej partycypacji ekonomicznej, tj. ich prawa do pracy.

Bibliografia

- Alanen, L., Mayall, B. (red.) (2001). *Conceptualising Child-Adult Relations*. New York: Routledge.
- Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights. Exploring beliefs, principles and practice*. Second edition. London-Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Anderson, G.L. (1998). Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571–603.
- Coles, R. (1986). *The Political Life of Children*. Boston: Atlantic Monthly Press.
- Cornwall, A. (2008). Unpacking 'Participation': Models, Meanings and Practices, *Community Development Journal*, 43(3), 269–283.
- Corona C., Pérez Zavala J. i C. (2000). Infancia y resistencia culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios. W: N. del Río (red.), *La Infancia Vulnerable de México en un Mundo Globalizado* (s. 127–145). Mexico: UAM-UNICEF.

dorosłych i nie-dorosłych. Jasny w teorii Fraser jest jednak postulat uniwersalizmu (*ibid.*: 45) oraz dość niespójny postulat, że jej koncepcja sprawiedliwości społecznej zakłada „równą moralną wartość istot ludzkich” (*ibid.*: 77).

- Dean, C. (2002). Sketches of Childhood: Children in Colonial Andean Art and Society. W: Hecht *Minor Omissions. Children in Latin American History and Society* (s. 21–51). Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Evans, R. (2007). The Impact of Concepts of Childhood on Children's Participation: Case of the Bhutanese Refugee Camp, *Children, Youth and Environments*, 17(1), 171–197, dostęp: <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
- Fleischhauer, J. (2008). *Vom Krieg betroffene Kinder. Eine vernachlässigte Dimension von Friedenskonsolidierung. Eine Untersuchung psychosozialer Intervention für Kinder während und nach bewaffneten Konflikten am Beispiel Eritreas*. Opladen, Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review*, 3, 107–120.
- Fraser, N. (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. W: N. Fraser, A. Honneth, *Recognition or Redistribution? A political-philosophical exchange* (s. 7–109). London–New York: Verso.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Girling, F.K. (1960). *The Acholi of Uganda*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Hall, S. (1992). The West and the rest: Discourse and power. W: S. Hall, B. Giebens (red.), *Formations of Modernity* (s. 276–295). Oxford: Polity, in association with Open University.
- Hecht, T. (red.) (2002). *Minor Omissions. Children in Latin American History and Society*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Hinton, R. (1996). *Health in Transition: The Bhutanese Refugees*. Praca doktorancka. Cambridge: University of Cambridge.
- Hinton, R. (2000). Seen but not Heard: Refugee Children and Models for Intervention. W: C. Panter-Brick, M. Smith (red.), *Abandoned Children* (s. 199–212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinton, R. (2008). Children's Participation and Good Governance: Limitations of the Theoretical Literature. *International Journal of Children's Rights*, 16, 285–300.
- Hungerland, B., Liebel, M., Milne, B., Wihstutz, A. (red.) (2007). *Working to Be Someone. Child Focused Research with Working Children*. London–Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Institut für Sozialforschung (1956). *Soziologische Exkurse*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- John, M. (1995). Children's Rights in a Free-Market Culture. W: S. Stephens (red.), *Children and the Politics of Culture* (s. 105–137). New Jersey: Princeton University Press.
- John, M. (2003). *Children's Rights and Power. Charging up for a New Century*. London–New York: Jessica Kingsley.
- Liebel, M. (2004). *A Will of Their Own. Cross-cultural perspectives on working children*. London–New York: Zed Books.
- Liebel, M. (2007). Paternalism, Participation and Children's Protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 56–73, dostęp: <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
- Liebel, M. (2008). Citizenship from Below. W: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and Citizenship* (s. 32–43). Los Angeles–London–New Delhi–Singapore: SAGE.
- Liebel, M., Overwien, B., Recknagel, A. (red.) (2001). *Working Children's Protagonism. Social movement and empowerment in Latin America, Africa and India*. Frankfurt a. M.–London: IKO.
- Lolichen, P.J. (2009). Rights-Based Participation. Children as Research Protagonists and Partners in Mainstream Governance. W: J. Fiedler, Ch. Posch (red.), *Yes, they can!*

- Children researching their lives* (s. 135–143). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Masschelein, J., Quaghebeur, K. (2005). Participation for Better or for Worse? *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 51–65.
- Milne, B. (2007). Do the Participation Articles in the Convention on the Rights of the Child Present US with a Recipe for Children's Citizenship? W: B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne, A. Wihstutz (red.), *Working to Be Someone. Child Focused Research and Practice with Working Children* (s. 197–204). London–Philadelphia: Jessica Kingsley.
- O'Kane, C., Karkara, R. (2007). Pushing the Boundaries: Critical Perspectives on the Participation of Children in South and Central Asia. *Children, Youth and Environments*, 17(1), 136–147, dostęp: <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
- Percy-Smith, B., Nigel, T. (red.) (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London–New York: Routledge.
- Peterson, A.L., Read, K.A. (2002). Victims, Heroes, Enemies: Children in Central American Wars. W: T. Hecht (red.), *Minor Omissions. Children in Latin American History and Society* (s. 215–231). Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- PRATEC (2005). *Iskay Yachay. Dos Saberes*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Rwezaura, B. (1998). The Duty to Hear the Child: A View From Tanzania. W: N. Welshman (red.), *Law, Culture, Tradition and Children's Rights in Eastern and Southern Africa* (s. 57–84). Dartmouth: Ashgate.
- Smith, A.-M. (2007). The Children of Loxicha, Mexico: Exploring Ideas of Childhood and the Rules of Participation. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 33–55, dostęp: <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
- Theis, J. (2007). Performance, Responsibility and Political Decision-Making: Child and Youth Participation in Southeast Asia, East Asia and the Pacific. *Children, Youth and Environments*, 17(1), 1–13, dostęp: <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 1–20.
- Twum-Danso, A. (2005). The Political Child. W: A. McIntyre (red.), *Invisible stakeholders: Children and War in Africa* (s. 7–30). Pretoria: Institute for Security Studies.
- West, A. (2007). Power Relationships and Adult Resistance to Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 17(1), 123–135.
- White, S.C., Choudhury, S.A. (2007). The Politics of Child Participation in International Development: The Dilemma of Agency. *The European Journal of Development Research*, 19(4), 529–550.
- White, S.C., Choudhury, S.A. (2010). Children's participation in Bangladesh. Issues of agency and structures of violence. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A Handbook of Children and Young People's Participation* (s. 39–50). London–New York: Routledge.
- Wyness, M., Harrison, L., Buchanan, I. (2004). Childhood, Politics and Ambiguity: Towards an Agenda for Children's Political Inclusion. *Sociology*, 38(1), 81–99.
- Woldehlase, W., Berhe, M., Belay, A. (2002). *Pilot Study on Indigenous Knowledge on Child Care in Eritrea*. Asmara.

Manfred Liebel

Dzieci bez dzieciństwa? Konceptualizacje dzieciństw(a) w krajach Globalnego Południa w świetle teorii postkolonialnych¹

Wprowadzenie

„Dzieci bez dzieciństwa” – trudno byłoby znaleźć apel o pomoc lub akcję fundraisingową organizowane przez UNICEF, agendę ONZ działającą na rzecz pomocy dzieciom, których hasła nie zawierałyby tych słów. Wyrażają one szczególny sposób pojmowania dzieciństwa i dzieci i odzwierciedlają pogląd, że dzieciństwo jest konceptem bezpośrednio związanym z ludzką naturą. Tego typu podejście nie uwzględnia faktu, że dzieciństwo jest zjawiskiem społecznie, historycznie i kulturowo uwarunkowanym, które zmienia się z biegiem czasu i przybiera różne formy oraz wyraża zmieniające się z tymi uwarunkowaniami oczekiwania i działania.

Słowa „dzieci bez dzieciństwa” suponują istnienie szczególnego, historycznie uwarunkowanego obrazu dzieciństwa, służącego za wzorzec oceny życia dzieci funkcjonujących w odmiennych od tego modelu warunkach. Pomimo najlepszych intencji działań opartych na takim podejściu, a mianowicie prób zaoferowania dzieciom możliwości lepszej egzystencji, ich obecne życie zostaje tu zdevaluowane podtekstem, iż nie spełnia ono zawartych w owym wzorcu kryteriów. Takie podejście było wielokrotnie krytykowane przez badaczkę i aktywistkę praw dzieci – Judith Ennew, która podobny sposób myślenia dostrzegała w traktowaniu „dzieci ulicy, „dzieci pracujących”, „sierot” czy dzieci – ofiar wykorzystywania seksualnego (np. Ennew 1994; 1995; 1997; 2001; 2002; 2005; Ennew, Myers, Plateau 2005). Dzieci jawią się tu wyłącznie jako ofiary i bierni biorcy programów pomocowych, których twórcy rzekomo lepiej znają ich potrzeby i wiedzą co jest dla nich dobre. Jest to przesłanie oparte na przekonaniu, iż dzieci te muszą zostać *zbawione*.

¹ Pierwotna wersja tekstu: M. Liebel, *Children Without Childhood? Against the Postcolonial Capture of Childhoods in the Global South*. W: A. Invernizzi, M. Liebel, B. Milne & R. Budde, *‘Children Out of Place’ and Human Rights*. Springer International Publishing, 2017: 79–97.

Zamiast skupiać się na konkretnych potrzebach dzieci, organizacje pomocowe, odwołując się najczęściej do Konwencji o Prawach Dziecka ONZ, głoszą, że dzieci mają *prawo* do pomocy. Jest to tylko pozorne odejście od zasadniczo paternalistycznego światopoglądu, gdyż takie podejście nie wiąże się ze zrozumieniem praw dzieci jako praw podmiotowych, które dzieci same mogą realizować. Ów retoryczny wybieg nie wyraża prawdziwej zmiany, głównym powodem stosowania języka praw jest chęć usankcjonowania działań organizacji pomocowych. W ramach tych działań dzieci nie stają się wcale podmiotami społecznymi mającymi zdolność sprawczą (zob. Liebel 2013: 43–59; Esser i in. 2016).

Termin „dzieci bez dzieciństwa” stosowany jest zwłaszcza w odniesieniu do tzw. krajów rozwijających się. Wyraża on światopogląd, którego cechą jest nie tylko paternalizm, lecz także szczególny sposób myślenia sięgający początków historii kolonializmu. W prezentowanym rozdziale omówię szerzej koncepcję dzieci i dzieciństwa, która odbiega od poglądów dominujących w krajach europejskich czy krajach Globalnej Północy i rozpatrzę ją w świetle badań i teorii postkolonialnych. Przedstawię również przykłady alternatywnych podejść i teorii. Następnie dokonam przeglądu najważniejszych postkolonialnych nurtów myślowych, a także wskażę, w jaki sposób perspektywa kolonialna może być wykorzystana w badaniach nad dziećmi. Ponadto omówię krytykę „kolonizacji” dzieciństwa wyrażaną w latach 70. i 80. XX wieku oraz obecną politykę wobec dzieciństwa realizowaną w ramach tzw. polityki rozwojowej. Szczególną uwagę zwrócę na traktowanie dzieci ludów rdzennych oraz dzieci pracujących.

Czym są teorie postkolonialne?

Studia i teorie² wpisujące się w kategorię studiów „postkolonialnych” badają konsekwencje kolonializmu oraz formy postkolonialnej zależności i dominacji. Ich celem jest przedstawienie alternatywnego punktu widzenia z perspektywy podmiotów postkolonialnych. Ów nurt myślowy funkcjonuje w dyskursie pod wieloma nazwami: *Studia Postzależnościowe*, *Studia Postkolonialne*, *Filozofia Wyzwolenia*, *Teoria Wyzwolenia*, *Kolonializm Władzy*, *Kolonializm Wiedzy*, *Dekolonializm*, czy *Epistemologia Południa*³. Do tej pory teorie te nie uwzględniały w znaczącym stopniu kategorii dzieci i dzieciństwa. W tekście odwołuję się jednak do nich w celu przyjrzenia się życiu dzieci w indywidualnych kontekstach ich

² Autorzy oraz teorie wspomniane w niniejszym tekście stanowią zaledwie ułamek znacznie bogatszej literatury dotyczącej badań w tym obszarze. Young (2003) i Parry (2004) są autorami tekstów wprowadzających w tę problematykę.

³ Paradoks teorii postkolonialnych polega na tym, że większość z nich została sformułowana w językach kolonialnych: angielskim, francuskim i hiszpańskim. Ze względu na to, że w wyniku procesów kolonizacyjnych języki te stały się oficjalnymi językami większości krajów – byłych kolonii, zostały nawet nazwane „językami globalnymi”, trudno było tego uniknąć.

funkcjonowania, w ten sposób wykorzystując potencjał teorii postkolonialnych, które umożliwiają badanie dzieci w ich kontekście historycznym i geopolitycznym. Termin *postkolonialny* odnosi się do obecnych konstelacji geopolitycznych krajów- byłych kolonii, do państw kolonizujących, a nawet ma zastosowanie w odniesieniu do krajów, które nigdy nie były bezpośrednio uwikłane w kolonializm, a które niemniej odczuły wpływ skutków myśli kolonialnej. Przedrostek „post” wskazuje na fakt, że istnieją długoterminowe skutki kolonializmu odczuwalne do dzisiaj, które należy uwzględnić w próbach zrozumienia postkolonialnej współczesności i jej problemów. Do problemów tych należą: ubóstwo i autorytaryzm oraz eurocentryczne i rasistowskie postawy obecne w różnych aspektach polityki i życia społeczeństw zarówno w krajach Globalnego Południa, jak i Globalnej Północy.

Nie licząc pomniejszych różnic, elementem łączącym różne koncepcje i teorie postkolonialne jest kwestionowanie rzekomej wyższości i wzorcowego charakteru „zachodnich” koncepcji i strategii rozwojowych. Zwracają one uwagę na fakt, że osiągnięcia współczesnej Europy są wynikiem podboju, represji i wyzysku, którym towarzyszyło rasistowskie traktowanie i dyskryminacja mieszkańców różnych regionów świata (i o różnym „kolorze skóry”) i które dominują w postkolonialnych taksonomiach⁴. Teorie te podważają powszechnie przyjęty pogląd, że narodziny i rozwój nowoczesności były wynikiem niezależnych działań kultur europejskich⁵. Krytykują również wywodzącą się z teorii modernizacji tezę mówiącą, że społeczeństwa spoza „zachodniego” kręgu kulturowego reprezentują wcześniejszy etap w procesie rozwoju, którego zachód stanowi wzór i który „tradycyjne” społeczeństwa powinny naśladować⁶. Jest to przekonanie, iż zachodni wzorzec jest jedynym możliwym pozwalającym człowiekowi na rozwój, sformułowane poniżej poziomu racjonalności i traktowane jako niepodważalna prawda. Teorie postkolonialne podważają światopogląd, który kategoryzuje społeczeństwa i sposoby życia na rozwinięte i nierozwinięte na podstawie abstrakcyjnych cechy i hierarchii, np. rozdział ciała od duszy, emocji od intelektu, czy natury od kultury (Prout 2005: 83–111). Pochodzący z Ekwadoru ekonomista Alberto Acosta (2013: 38) tak komentuje jeden z kluczowych podziałów:

Europa przeforsowała pewną wizję by umożliwić realizację swoich ambicji ekspansji, które, używając metafory, doprowadziły do rozvodu ludzkości z naturą. Natura została uwzględniona jako niezmienny element tej wizji, jednak fakt, że człowiek jest integralną częścią natury został zignorowany.

⁴ Nawiązując do doświadczeń niemieckiego faszyzmu, Max Horkheimer i Theodor W. Adorno (2002) piszą o „ciemnej stronie” modernizacji w swoim traktacie filozoficznym *Dialektyka Oświecenia* z 1944 (zob. również Dhawan, 2014).

⁵ Stąd indyjski historyk Dipesh Chakrabarty (2000) apeluje o „prowincjonalizację Europy”.

⁶ Termin „zachód” rozumiany jest tu w kontekście geopolitycznym, nie geograficznym. To samo dotyczy pojęć „Globalna Północ” oraz „Globalne Południe”.

W ten sposób otwarta została droga do kontroli nad naturą i wyzysku dóbr naturalnych.

Otworzyło to również drogę do okupowania i eksploataowania tych obszarów naszego globu, które uważane były za „ziemię niczyją”, a ich mieszkańców skategoryzowano jako „dzikich”, często nieuznawanych nawet za istoty ludzkie. Obecnie wyzysk ten trwa nadal wykorzystując nierówności w porządku świata, w którym były kolonie, choć formalnie odzyskały niepodległość, stały się ofiarami nowych zależności. Wyzysk ten przybrał nowe, mniej oczywiste formy, lub przerodził się w dominację byłych elit kolonialnych (zwykle „białych”), które wciąż uciskają i dyskryminują miejscową ludność⁷. Od połowy XX wieku magiczne słowo „rozwój”, służy utrzymaniu istniejącego status-quo.

Teorie postkolonialne wyrażają sprzeciw wobec niesłabnących asymetrycznych struktur władzy na świecie. Niektóre z nich podkreślają aspekty materialne, inne – intelektualne, nie odrzucając całkowicie współzależności między nimi. Aspekty materialne dotyczą nierównych relacji ekonomicznych i politycznych oraz ich wpływu na życie społeczeństw w krajach Globalnego Południa. Aspekty intelektualne odnoszą się do dominacji pewnych sposobów myślenia i form wiedzy, które stosując „przemoc epistemologiczną” dewalują lub podważają bogactwo wiedzy Globalnego Południa (Santos 2008; Grosfoguel 2007). Innymi słowy, teorie postkolonialne wskazują na niezależne i silne alternatywne formy wiedzy i praktycznego życia oparte na pamięci kolonializmu i doświadczeniach podmiotów postkolonialnych. Owe alternatywy nie ograniczają się do rewitalizacji tradycji kulturowych, nie propagują też „powrotu do źródeł”. Wyrażają perspektywę „transnowoczesności” i „międzykulturowości”, która próbuje wyjść poza tworzący podziały i absolutystyczny wzorzec myślowy zachodniej nowoczesności bez jego negowania (Dussel 1980).

Wydana pierwotnie w 1978 r. książka *Orientalizm* palestyńskiego teoretyka literatury Edwarda W. Saïda (1978; 1985), uważana jest za jedną z kluczowych pozycji teorii postkolonialnych. W swojej publikacji Saïd wyjaśnia, że przez stworzenie całej dziedziny nauki zwanej orientalizmem, Europejczycy skonstruowali świat „Innych”, w którym ów „Orient” staje się projekcją własnych obaw, pragnień i poczucia wyższości Zachodu. Powstały obraz ma niewiele wspólnego z prawdziwymi światami życia ludzi zamieszkujących te regiony, jednak skutecznie przysłużył się europejskim potęgom kolonialnym a współcześnie wykorzystywany jest przez „imperium”⁸ amerykańskie do utwierdzania siebie i innych w przekonaniu

⁷ W pierwszym przypadku oznacza to „kolonie eksploatacyjne” (głównie Afryka, Południowa oraz Środkowa Ameryka czy niektóre obszary Azji), w drugim natomiast są to „kolonie osadnicze” (np. Australia, Kanada czy Stany Zjednoczone Ameryki) (zob. Osterhammel 2005).

⁸ *Imperium* jest łacińskim słowem, które mówiąc ogólnie oznacza „rozkazywać, rządzić”. W Rzymie różne typy władzy definiowano za pomocą różnych określeń i terminów. *Imperium* zazwyczaj odnosiło się do zwierzchnictwa jednostki takiej jak cesarz, we współczesnym

o własnej wyższości i usprawiedliwiania nieustannych politycznych i militarnych interwencji. Różnicowanie (ang. *othering*) to postkolonialny koncept wprowadzony przez Saida, oznaczający proces uęgotyczniania i wykluczania jednostek lub grup i ich sposobów życia, które wydają się odmienne od „normalnego”, dominującego stylu życia. Stają się zatem celem działań dążących do ich normalizacji i zyskania nad nimi kontroli⁹.

W odpowiedzi na pojęcie orientalizmu Edwarda Saida, argentyński literaturoznawca Walter Mignolo zaproponował koncepcję „postokcydentalizmu”, która nawiązuje do terminu *Indias Occidentales*, jak w okresie Królestwa Hiszpańskiego nazywano „amerykańskie” kolonie (Mignolo, 2000; 2005). W swoim projekcie, który nazwał „dekolonialnym”, Mignolo podejmuje próbę wyrugowania dyskursywnych form postkolonialnej zależności. Hegemoniczne, eurocentryczne i modernistyczne wzorce myślowe mają zostać zastąpione podejściem krytycznym, które poważnie traktuje „kolonialne rany” (np. różnego rodzaju szkodliwe i destrukcyjne skutki kolonializmu) i kreuje inny, poziomy i zróżnicowany świat¹⁰.

W jaki jednak sposób owe krytyczne podejścia wyrażane w formie teorii postkolonialnych, łączą się z ruchami społecznymi oraz w jaki sposób przetrwać się mogą w siłę stojącą za ruchem i zmianą? Formułując w latach 80. ubiegłego wieku swoje słynne pytanie: „Czy podporządkowani inni mogą przemówić?”, Indyjska socjolog Gayatri Spivak (1988) podważyła powszechny pogląd, iż zwykłe „wysłuchanie” podmiotów postkolonialnych pozwalało poznać ich sposób myślenia i sytuację życiową¹¹. Nie chciała przez to wyrazić zwątpienia w ich umiejętność wyrażania swoich potrzeb czy problemów. Jej zamiarem było podkreślenie faktu, że w przypadku jednostek i grup podporządkowanych, właśnie ze względu na ich pozycję podporządkowania strukturalom władzy, zrozumienie przez rządzących ich problemów jest niemożliwe. Jak twierdzi Spivak, w relacji zależności

świecie dyktator czy nawet wybrana głowa państwa taka jak prezydent, nad siłami zbrojnymi. Tutaj termin ten odnosi się do amerykańskiej obecności militarnej na całym świecie oraz wyraża „imperatyw”, jaki Stany Zjednoczone przyjmują jako samozwańczy przywódca narodów, stąd określenie „amerykański imperializm”.

⁹ Said odnosi się tutaj do idei oraz koncepcji francuskiego filozofa Michela Foucaulta (zob. np. Foucault [1969]2002). Wcześniej koncept „różnicowania” został wprowadzony przez francuską pisarkę Simone de Beauvoir ([1949]1997) i użyty w odniesieniu do studiów postkolonialnych przez Gayatri Spivak (1985; zob. Jensen 2011).

¹⁰ W Ameryce Łacińskiej powstaje obecnie wiele podobnych teorii, nie sposób jednak wymienić w niniejszym rozdziale wszystkich autorów.

¹¹ Spivak zapożyczyła termin „podporządkowani” od włoskiego polityka i filozofa, przedstawiciela marksizmu, Antonio Gramsciego (zob. Forgacs 2000). Gramsci określał nim grupy będące podporządkowane klasie rządzącej lub elitom. Szukał on uniwersalnego terminu, który koncepcję podporządkowania klasy robotniczej mógłby przenieść na inne grupy, wskazując w ten sposób na maszynę dominacji opartą nie tylko na wyzysku ekonomicznym i przemocy polityczno-militarnej, lecz również na hegemonii kulturowej.

podporządkowani nie mogą oczekiwać prawdziwego zrozumienia, nie mają też zdolności oddziaływania (Spivak 1990).

Problem internalizacji struktur władzy przez same uciskane podmioty opisywał już na początku XX wieku afroamerykański pisarz i socjolog, W.E.B. Du Bois ([1903]1996). W swoich publikacjach analizował długotrwałe skutki rasizmu na przykładzie sytuacji społeczności afroamerykańskiej w Stanach Zjednoczonych po zniesieniu niewolnictwa. Dla zobrazowania wykluczenia czarnych ze świata białych, Du Bois stworzył metaforę „wielkiej zasłony”, której czarnym nie wolno było odsłaniać. Omawiał proces formowania „podwójnej świadomości”, oraz „postrzeganie siebie oczyma innych, ocenianie własnej duszy miarą świata, w którym tylko szyderstwa i litość” (Du Bois 1996: 194).

Pół wieku później Frantz Fanon, pochodzący z Martyniki lekarz i działacz w walce o wyzwolenie Algierii w latach 50. oraz 60. ubiegłego wieku, podobnie opisywał psychologiczne skutki doświadczanego na co dzień rasizmu. W swojej pierwszej książce zatytułowanej *Czarne skóry, białe maski* (2008; pierwsze wydanie z 1952 r.), przybliżył codziennie życie mieszkańców francuskich kolonii na Karaibach oraz warunki życiowe czarnych imigrantów we Francji¹². Z opisów tych wyłania się obraz życia czarnych w koloniach francuskich jako grupy wyalienowanej, jako czarnych uwięzionych we własnej czerni. Poczucie wyższości białych, którzy zazwyczaj postrzegali siebie jako lepszych od czarnych, przejawiało się w interakcjach z miejscową ludnością, która z czasem zaczęła internalizować wywołane przez kolonizatorów poczucie niższości. Wynikające z tego „rozdzielenie” świadomości wywoływało w czarnej ludności nieustającą walkę wewnętrzną, która przejawiała się w innych normach zachowania w stosunku do białych kolonizatorów i pozostałych czarnych. Na podstawie własnych doświadczeń Fanon opisywał proces formowania się autopercepcji jako przedmiotu, poczucie bezbronności i frustracji, rozdarcia i paranoi, izolacji i bycia obiektem nienawiści. To z kolei wywoływało poczucie wstydu i pogardy wobec samego siebie. Jedynym sposobem walki z tą wzajemną izolacją czarnych i białych jest niezgoda na zamknięcie się w „zmaterializowanej wieży przeszłości”.

Choć diagnoza Fanona odnosiła się do kontekstów kolonialnych, okazała się trafna również w stosunku do autopercepcji i relacji społecznych w czasach postkolonialnych. Wielokrotnie powoływali się na nią inni autorzy, m.in. Paul Gilroy w swojej równie wpływowej publikacji *Czarny Atlantyk* (1993). Tytułowy Czarny Atlantyk jest symbolem transatlantyckiego handlu niewolnikami i jego skutków – przesiedleń, represji oraz bezradności. Opisuje zatem tożsamości, które formowały się w tych warunkach nie jako niezmiennie i trwałe, lecz jako płynne i będące w ruchu, przeciwstawiając korzenie migracyjnym szlakom¹³. Teorie

¹² Określenia „czarny” i „biały” nie odnoszą się tu do koloru skóry, lecz opisują relację władzy i podporządkowania, są więc wyraźnym nawiązaniem do rasizmu.

¹³ Ang. *roots* (korzenie) i *routes* (szlaki).

postkolonialne często odrzucają zamknięte, sztywne koncepcje indywidualnych oraz zbiorowych tożsamości, akcentują tożsamości mieszane i brak czystości kulturowej. Poczucie wewnętrznego konfliktu oraz alienacji, którym wiele uwagi poświęcają Du Bois i Fanon, stają się czasami podrzędne wobec znaczenia potencjału kulturowej hybrydowości. Jest to zwłaszcza widoczne w pracach Indyjskiego literaturoznawcy Homiego K. Bhabhy.

W swojej książce *Miejsca kultury* (1994), Bhabha sprzeciwia się pojmowaniu kultury jako jednorodnego bytu, a zatem bytu otoczonego kulturowymi granicami, które są czymś zastanym lub oczywistym. W zamian postrzega kulturę jako płaszczyznę pokonywania różnic i pisze o tworzonych w jej ramach przesunięciach, a zatem dwuznacznościach. Mówi też o ingerencji tzw. Trzeciej Przestrzeni Wypowiedzi, która sprawia, że tworzenie znaczeń staje się procesem ambiwalentnym (Bhabha 1994: 37). Rozumie to jako powstawanie nowego typu „międzynarodowej kultury”, która oparta jest na egzotyce wielokulturowości, inaczej „różnorodności kultur”, a objawiającej się w „hybrydowości kultury” (*ibid.*: 38; zaznaczenie kursywą od autora). Hybrydowość rozumie autor jako niezamierzoną konsekwencję władzy kolonialnej, która aktywizuje potencjał działania oraz potencjał subwersji. Zatem „manifestacja hybrydowości – jej szczególnych powtórzeń – terroryzuje autorytet *podstępem* uznania, mimikrą i drwiną” (Bhabha 2010: 116; zaznaczenie kursywą oryginalne). Sposób, w jaki Bhabha rozumie hybrydowość nie ogranicza się jedynie do kulturowej fuzji; wyraźnie odnosi się do hierarchicznej i asymetrycznej konstelacji władzy. Niemniej, pojawia się pytanie o to, w jakim stopniu opisane przez Bhabhę praktyki naśladownictwa i hybrydowości mogą być skuteczne w pokonywaniu kolonialnych konstelacji władzy. Bhabha jest słusznie krytykowany za ograniczone zrozumienie kulturowych artefaktów w kontekście relacji międzyludzkich, nie uwzględnia bowiem materialnych i strukturalnych aspektów postkolonialnej nierówności oraz relacji władzy związanych z klasami, na przykład oporu wobec kolonizatorów, który wielokrotnie przybiera formę powstań oraz ruchów wyzwolenicznych (zob. np. Young 2003; Parry 2004).

Antykolonialne ruchy wyzwolenicze oraz współczesne ruchy społeczne walczące z globalizacją kapitalistyczną i towarzyszącym jej niszczeniem źródeł utrzymania, jak również pedagogika wyzwolenia realizowana zwłaszcza w krajach Globalnego Południa (zob. np. Freire [1968]2000), pokazują, że krytyka postkolonialna nie ogranicza się do kilku teoretycznych wywodów. Została również włączona w myśl i podejścia pedagogiczne zasadniczo rozumiane jako postkolonialne (zob. Rizvi 2007; Coloma 2009; Andreotti 2011; Bristol 2012)¹⁴. Ruchy te

¹⁴ W świetle tych teorii interesujące byłoby zbadanie idei Korczaka dotyczących traktowania rasizmu oraz „konfliktów na tle rasowym” w wymiarze wychowania. Temat ten zasygnalizowany jest w moim rozdziale: „Białe” dzieci – „czarne” dzieci. Rozważania nad powieścią dla dzieci o małym królu Maciusiu Janusza Korczaka.

uświadamiają również, że obok wciąż aktualnych „problemów postkolonialnych”¹⁵, na głębszą uwagę zasługują także inne, wcześniej zaniedbywane kwestie. Należy do nich problem badań dotyczących życia dzieci oraz konstruktów dzieciństwa w kontekstach postkolonialnych.

Dlaczego perspektywy kolonialne?

Do niedawna badania nad dzieciństwem¹⁶ dotyczyły w głównej mierze życia dzieci i dzieciństwa w krajach Globalnej Północy. Kierunek badań wyznaczała częściowo teoria modernizacji, której założenia przekładały się na podejście do dzieciństwa, badanego i ocenianego wg. stopnia nowoczesności. Inne analizy dotyczyły konstruktów dzieciństwa traktujących dzieci jako podmioty działań dorosłych we współczesnym, mieszczańskim społeczeństwie (np. James, Prout 1997). W ramach tych eksploracji niektórzy badacze nawiązywali i nawiązują do dzieciństwa w krajach Globalnego Południa (Payne 2012; Milanich 2013). Jednakże zmiana geograficznego obszaru eksploracji nie wystarczy by badania nad sposobem życia, pozycją społeczną dzieci oraz konstruktami dzieciństwa nazwać badaniami przez pryzmat kolonialny. W moim przekonaniu perspektywa ta wymaga także poruszenia kwestii powiązań między sposobem życia dzieci i konstruktami dzieciństwa a postkolonialnymi relacjami władzy oraz jaki wpływ owe współzależności mają na życie dzieci.

Tłumacząc konieczność uwzględnienia perspektywy postkolonialnej w badaniach nad dziećmi, holenderska antropolożka Olga Nieuwenhuys (2013: 4) wysuwa trzy argumenty. Po pierwsze, „dominacja Północy nad Południem jest nieodłącznie związana z koncepcjami dzieciństw(a) charakterystycznymi dla Globalnej Północy, na tle których dzieciństwo w krajach Globalnego Południa oceniane jest jako niepełne”. Po drugie, dominacja normatywnych konstruktów dzieciństwa państw Globalnej Północy przekłada się na „nadprodukcję wiedzy w bastionach tej dyscypliny badań, które nie zgadzają się z zarzutami eurocentryzmu”. Podejścia postkolonialne mogłyby pomóc w podważeniu tego stanu rzeczy. Po trzecie, pomimo tego, że „badania dotyczące sprawczości dzieci [...] są ważnym antidotum na dwa wyżej wspomniane problemy”, ich „społeczne, polityczne i etyczne implikacje” nie są rozumiane, co w konsekwencji może „stępić

¹⁵ Np. Chakrabarty pisze o jednym z tych dylematów. Twierdzi mianowicie, że myśl postkolonialna nie może istnieć bez odwoływania się do takich kategorii jak sprawiedliwość i wolność, które pojawiły się wraz z europejskim Oświeceniem, i które są również związane z europejską ekspansją i władzą kolonialną. Dotyczy to również odwołań do kategorii międzynarodowej ochrony praw człowieka.

¹⁶ Mam tu na myśli zwłaszcza publikacje w języku angielskim badaczy z Europy, Ameryki Północnej i Australii. Badania naukowe nad dzieciństwem w innych rejonach świata również nawiązują poprzez stosowaną terminologię do tych prac i teorii.

ich radykalne ostrze”. W szerokim znaczeniu, podejście postkolonialne podważa wcześniej niekwestionowane eurocentryczne schematy myślowe i może przyczynić się do otwarcia intelektualnej przestrzeni dla tych, którzy w świetle owego eurocentrycznego podejścia postrzegani są jako zaleźni czy też podporządkowani.

Według Nieuwenhuys, suponowanie niższej rangi społeczeństw skolonizowanych w stosunku do kultur „wyższej” cywilizacji europejskiej wykazuje „niezwykłe podobieństwo do założeń teorii rozwoju dziecka, które w tym samym czasie kształtowały się w Europie” (*ibid.*: 5). Teorie postkolonialne nie tylko odrzucają takie konstrukty jak „nowoczesne dzieciństwo” czy „prawa dziecka”, kwestionują również pozorną wyjątkowość i absolutyzm tych pojęć analizując je w szerszym kontekście. Zwracają uwagę na fakt, że od początku kolonializmu świat kolonialny był integralną częścią a nawet warunkiem koniecznym modernizacji.

Odrzucając ideę „nowoczesnego” dzieciństwa jako czysto zachodniego konstrukt, perspektywa postkolonialna może być bodźcem dla stworzenia nowego podejścia, które, zastępując podejście „My vs. Oni”, otwiera drogę do konceptualizacji dzieciństw(a) jako niestabilnego i niepewnego produktu międzykulturowego spotkania.

Z perspektywy Nieuwenhuys, teorie postkolonialne inspirują nas do ciągłego rekonstruowania koncepcji dzieciństwa oraz zwracania uwagi na niespodziewane i zaskakujące refleksje, jakie nasunąć się mogą w wyniku tych spotkań. Ważne jest tu by „umieścić perspektywy i doświadczenia dzieci, w tym ich artystyczną, literacką i materialną kulturę, w centrum analizy” (*ibid.*: 6). Może być to dodatkowym „źródłem bogatych, nowych informacji i zachęcać do poważnego traktowania i wspierania dzieci” (*ibid.*). W ten sposób, ich kreatywność i świadomość nierówności społecznych, a także często niezauważane przez dorosłych próby walki z nią, zyskają uwagę, na jaką zasługują.

Echo niektórych argumentów Nieuwenhuys można odnaleźć w książce autorstwa amerykańskich pedagożek specjalizujących się w okresie wczesnego dzieciństwa, Laury Cannelli i Radhiki Viruru (2004). Pozycja ta nie zyskała jednak większego rozgłosu w dziedzinie badań nad dzieciństwem. Autorki kwestionują dotychczasowe podejście do badań w tej sferze, proponują również przeniesienie do nich podstawowych założeń studiów kolonialnych.

W swoich rozważaniach, Canella i Viruru argumentują, że z perspektywy postkolonialnej zdominowane przez zachód modele dzieciństwa odtwarzają hierarchię i podziały. Winą za ten stan rzeczy obarczają europejskie ideały oświeceniowe i teorię modernizacji oraz towarzyszący im postulat uniwersalizmu. Jak twierdzą autorki, modele te są równoległymi produktami tych samych ideologii, które służyły uzasadnianiu ekspansji i podboju kolonialnego. Można to zwłaszcza dostrzec w równoczesnym propagowaniu koncepcji rozwoju z niższego poziomu bytu ku doskonałości. Dzieciństwo, tak jak geograficznie odległe, pozaeuropejskie regiony i ich mieszkańcy, sklasyfikowane jest na najniższym szczeblu rozwoju a ludność skolonizowana porównywana jest do dzieci, zatem w przypadku

obu grup konieczny jest dalszy rozwój. Autorki wysuwają odważną tezę, że za ideą kolonializmu stało dobro dzieci, których dusze należało zbawić i których rodzice czuli się zobowiązani by wychować je „odpowiednio”, zgodnie z nowoczesną koncepcją dzieciństwa (Cannella, Viruru 2004: 4).

Canella i Viruru rozszerzają swoją analogię twierdząc, że zarówno pomiędzy rządzącymi kolonizatorami a ludnością skolonizowaną, jak i dorosłymi a dziećmi istnieje wyraźny podział, a relacja między nimi przybiera zinstytucjonalizowany charakter ugruntowany strukturą władzy opartej na sile i przywilejach strony silniejszej. Wyraża się to już na poziomie znaczenia słowa *dziecko*, które wiąże się ze stanem niepełnego rozwoju, zależności i podporządkowania, a zatem oznacza „rodzaj epistemologicznej przemocy, która ogranicza potencjał człowieka” (*ibid.*: 2). Owa struktura władzy może być również zrozumiana w kontekście umiejętności mówienia (w powszechnie rozumianym znaczeniu „mowy”) i czytania tekstów pisanych, które są jedyną uznaną formą komunikacji prowadzącą do wyrażenia ważnych idei. Na podstawie swoich doświadczeń z bardzo młodymi, „niemymi” dziećmi, Canella i Viruru próbują dostrzec „przebłysk potencjału tego, co niewypowiedziane, tego, co wcześniej niepomyślane” (*ibid.*: 8).¹⁷ Kluczowe dla autorek (i nie tylko) pytanie brzmi: „Co nadaje niektórym ludziom prawo decydowania o tym, *kim* są inne osoby (definiowanie fundamentalnej natury dzieciństwa) i rozstrzygnięcia co jest dla nich dobre?” (*ibid.*: 7; zaznaczenie kursywą autora).

Współczesne dzieciństwo, postrzegane jako stan odrębny od i przeciwstawiany dorosłości, które w swojej zinstytucjonalizowanej formie dzieli dzieci na specjalne grupy, określane jest przez autorki jako „konstrukt kolonialny” (*ibid.*: 85). Ugruntowuje on „myślenie binarne”, pionierski koncept nowoczesności, które akcentuje podział na dobro i zło, cnotę i podłość, lepszych i gorszych, cywilizowanych i dzikich (*ibid.*: 88). Podział ten stawia dorosłych w uprzywilejowanej pozycji z tego względu, że ich wiedza uważana jest za nadrzędną w stosunku do wiedzy dziecka; dzieciom można wręcz odmówić dostępu do wiedzy pod pretekstem ochrony (*ibid.*). Ta dychotomia dziecko-dorosły utrwała władzę kolonialną, gdyż poddana jej jest cała grupa populacji, której przypina się etykietę niedoskonałej, potrzebującej pomocy, powolnej, leniwej czy na niższym szczeblu rozwoju (*ibid.*: 89). Jak twierdzą autorki, kategorie postępu i rozwoju były narzędziami deprecjonowania pewnych grup populacji i ugruntowywania własnej wyższości nad ludźmi z innych kultur. Idea „rozwoju dziecka” przeszczepiana jest na ideę rozwoju dorosłych z innych kultur, co jest niewątpliwie wyrazem ich „infantyilizacji”.

Jak skolonizowana ludność na całym świecie, tak i dzieci zmuszone są do postrzegania siebie oczyma tych, którzy sprawują nad nimi władzę. Władzy tej, która

¹⁷ Należy pamiętać, że Jean-Jacques Rousseau ([1762]1979), uważany za ojca współczesnej koncepcji dzieciństwa, traktował pozornie nic niewyrażające dźwięki wydawane przez dzieci jako „uniwersalny język” zrozumiały dla wszystkich dzieci.

kontroluje, osądza i ingeruje w ich życie nie mają prawa się przeciwstawiać. Nawet w czasach, gdy debaty dotyczące praw dziecka stają się coraz powszechniejsze, owa hierarchiczna relacja rzadko jest kwestionowana. Canella i Viruru twierdzą, że dominacja nad dziećmi pozostaje niezmienna, gdyż jest legitymizowana i uprzedmiotawiana przez „naukowy konstrukt dychotomii dorosły–dziecko” (*ibid.*: 109).

Kolonizacja dzieciństwa?

Niezależnie od wniosków, jakie można wyciągnąć na podstawie twierdzeń Olgi Nieuwenhuys, perspektywa postkolonialna nie jest całkowitą nowością w dziedzinie badań nad dzieckiem. Na początku lat 70. XX wieku pojawiły się badania, które wyrażały krytyczne podejście do zachodnich konstruktów dzieciństwa z ich historycznymi i geograficznymi ograniczeniami. Co było nieuniknione, oddziaływał na nie globalny bunt młodych przeciwko autorytarnej władzy i strukturom oraz antyimperialistyczny ruch sprzeciwu wobec wojny w Wietnamie, w dużej mierze napędzany przez młodych ludzi, których działania przybrały na sile w Stanach Zjednoczonych¹⁸. W swojej książce, pierwotnie wydanej w języku francuskim, szwajcarski antropolog i psychoanalityk Gérard Mendel (1971: 7) pisze:

Wszystkie formy wyzysku człowieka, niezależnie od tego czy miały charakter religijny czy ekonomiczny – wyzysk ludności skolonizowanej, kobiet, dzieci – wykorzystywały wzorzec opartej na biologicznych i psychologicznych zależnościach relacji młodego dziecka z dorosłym. Dlatego też rozpad naszego społeczeństwa, który dzień po dniu dokonuje się na naszych oczach w łańcuchu kulturowych Hiroszim, sięga dużo głębiej niż mogłoby się wydawać i obejmuje różne aspekty życia wszystkich społeczeństw na całym świecie.

Jednocześnie, w kilku krajach formułowano podobne idee w ramach ruchów antyautorytarnych oraz antypedagogicznych. Krytykowały one „infantyлизację” oraz ucisk dzieci i walczyły o ich wyzwolenie oraz równe prawa¹⁹. W literaturze niemieckojęzycznej szczególnie warta uwagi jest publikacja austriackiego pedagoga Petera Gstettnera, *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung* (1981). W tym niemal zapomnianym tekście – jak Canella i Viruru 20 lat później – Gstettner odnosi się do historii kolonializmu i wskazuje na bliski związek nowo pojawiających się pedagogicznych i psychologicznych dziedzin nauki zajmujących się dzieciństwem z „etnologią” zakorze-

¹⁸ Wpływ na rozwój postkolonialnego podejścia do dzieciństwa miała również praca francuskiego historyka Philippe’a Ariès’a (1962), który kwestionował rzekomą ponadczasowość oraz uniwersalizm „zinfantyлизowanego”, zachodniego, mieszczańskiego obrazu dzieciństwa.

¹⁹ Można tu wspomnieć prace takich amerykańskich autorów jak: Shulamith Firestone (1970), Richard Farson (1974) oraz John Holt (1974).

nioną w kolonializmie. Jest zdania, że „naukowy podbój nieznanych terytoriów poprzedza podbój duszy dziecka” (*ibid.*: 15). Dowodzi tego poddając analizie historię psychologii rozwojowej, a także konceptualizacji dzieciństwa (i okresu młodzieńczego) w różnych dziedzinach nauki (*ibid.*: 8 i 85):

Wszystkie dominujące obecnie modele „rozwoju” człowieka kryją w sobie asocjacje terytorialne: zarówno całe społeczeństwa, jak i jednostki pojmowane są w kategoriach regionów politycznych – wszak terytoria można podbijać, okupować, badać i nawracać. Zatem przyjrzenie się antropologii określanej wcześniej [w języku niemieckim] terminem „Völkerkunde”, może pomóc w zrozumieniu dlaczego badacze uważają „dzikich” za prymitywnych, „prymitywnych” za naiwnych, „naiwnych” za dziecinnych, a dzieci za naiwne, prymitywne i dzikie. [...]

Od początku w centrum zainteresowania badaczy nad dziećmi i młodzieżą były analityczne rozważania nad utraconą „naturą” oraz naukowa rekonstrukcja „naturalnego stanu” dziecka (i „dzikiego”). Z tego względu powstanie psychologii wychowawczej dzieci i młodzieży pozostaje w relacji przyczynowej z dziedziną badań antropologicznych, która, pomimo różnych „podmiotów badań”, wykazuje te same zainteresowania badawcze – mianowicie oddzielenie cywilizacji i kultury od cech dziedziczonych; oddzielenie tego, co „rozwinęte”, od tego, co „nierozwinęte”.

Formułując swoje naukowe poglądy dotyczące „kolonizacji i podboju” dzieci, Gérard Mendel i Peter Gstettner nie nawiązywali do teorii postkolonialnych, gdyż pojawiły się one dopiero w kolejnych latach. Można zatem przyznać im pierwszeństwo w ukazaniu podobieństw oraz zwróceniu uwagi na związek między kolonizacją a ideologiami wywodzącymi się z dyscyplin badających dzieciństwo. W międzyczasie ideologie te, zwłaszcza związane z tzw. nowymi *badaniami nad dzieciństwem*, uległy krytycznej „dekonstrukcji”, która zdemaskowała ich rolę w legitymizowaniu władzy (np. James, Jenks, Prout 1998; Prout 2005). Wciąż jednak odniesienia do historii kolonialnej i jej postkolonialnych następstw są niewystarczająco uwypuklone²⁰. W dalszej części tekstu wyjaśnię, w jaki sposób eurocentryczne konstrukty dzieciństwa wciąż wywierają silny wpływ na współczesną politykę mającą na celu poprawę sytuacji życiowej dzieci z Globalnego Południa.

²⁰ W literaturze angielskojęzycznej dotyczącej badań nad dziećmi autorzy koncentrują się na związku dzieciństwa z globalizacją i postkolonialnymi strukturami władzy (np. Burman 1994, 1996, 2012; Katz 2004; Burr 2006; Well 2009; Wells i in. 2014). W Ameryce Łacińskiej opublikowano kilka prac podejmujących kwestię wpływu postkolonializmu na „rdzenne dzieciństwo” czy „dzieciństwa Ameryki Łacińskiej” z odniesieniem do teorii postkolonialnych (np. Rengifo Vásquez 2005; Schibotto 2015). Jeden z numerów peruwiańskiego czasopisma NATs, które skupia się przede wszystkim na problemach dzieci pracujących, poświęcone zostało w całości temu tematowi (*Colonialidad en los saberes y prácticas desde y con los NATs*, 2015).

Postkolonialna polityka wobec dzieci

Uniwersalizm modelu dzieciństwa przyjętego przez europejskie społeczeństwa mieszczańskie przejawia się zwłaszcza w praktykach agencji rządowych, organizacji pozarządowych oraz agencji ONZ, które, głównie pod hasłem „polityki rozwojowej”, realizują działania mające na celu poprawę życia dzieci w tzw. krajach rozwijających się. Kluczowa jest dla mnie kwestia tego, jak ten model dzieciństwa wpływa na projektowanie polityki rozwojowej skierowanej do dzieci rdzennych oraz dzieci pracujących²¹, sprawiając, że stają się grupą społecznie wrażliwą i marginalizując ich szczególnie sposób życia i przeżywania dzieciństwa.

W krajach Globalnego Południa praca jest często częścią życia dzieci²². Dzieci pracują w różnych warunkach i z różnych powodów. Swoją pracą często zapewniają byt rodzinie i jest ona często wykonywana w warunkach, które negatywnie wpływają na ich obecne życie i perspektywy na przyszłość. Niemniej, niemal wszystkie pracujące dzieci mają konstruktywne podejście do swojej pracy. Zazwyczaj dumne są z tego, że robią coś ważnego dla innych, mogą wspierać rodziny oraz przejąć odpowiedzialność za własne życie. Możliwość wymiany doświadczeń z innymi dziećmi, poczucie, że ich praca doceniana jest przez dorosłych z ich otoczenia sprawiają, że staje się ona dla nich ważnym elementem życia. Zazwyczaj potrafią rozróżnić między pracą konieczną i pożyteczną, a pracą w warunkach wyzysku (zob. Liebel, 2004).

Takie podejścia sprzeczne są z zachodnim modelem dzieciństwa traktowanym jako stan implikujący potrzebę ochrony i opieki oraz wykluczającym przyjęcie *wspólnej odpowiedzialności*. Są natomiast zbieżne z modelem dzieciństwa funkcjonującym w kulturach niezachodnich, zwłaszcza w społecznościach rdzennych. W tych ostatnich bowiem oczywiste jest uczestniczenie dzieci w aktywnościach niezbędnych dla przetrwania społeczności. Nie odsuwa się ich od działań wspólnoty, gdyż są jej integralną częścią. Ponadto, dziecko w tych kulturach nie jest traktowane jedynie jako „mały dorosły”, jest akceptowane i doceniane za swoje wyjątkowe zdolności. Dychotomia między dziećmi a dorosłymi oraz rygorystyczny podział na te dwa etapy życia są konceptami obcymi dla tych społeczeństw.

²¹ W tym kontekście przymiotnik „rdzenny” odnosi się do ludności zamieszkującej rejony skolonizowane, która podporządkowana została władzy systemów kolonialnych. Termin ten obejmuje niewolników sprowadzonych do obu Ameryk oraz na Karaiby. W państwach postkolonialnych potomkowie tej ludności zazwyczaj są marginalizowani i narażeni na rasizm. Jednak w rezultacie hybrydyzacji kultur w okresie kolonialnym i postkolonialnym brak jest obecnie wyraźnego podziału na ludność rdzenną i pozostałe grupy populacji. Dzieci pracujące często, lecz nie zawsze pochodzą ze środowiska rdzennego. Używam tu celowo terminu „dzieci pracujące” zamiast „praca dzieci” (ang. *child labour*) by traktować dzieci jako podmioty (więcej na temat „dzieci pracujących” w: Liebel 2004).

²² W znanych mi językach rdzennych nie istnieje słowo „praca”, są za to nazwy konkretnych czynności, które są ważne dla danej społeczności. Słowo praca w niniejszym tekście odnosi się do każdej aktywności zapewniającej przetrwanie grupy/jednostki niezależnie od formy.

Ilustrują to badania, do których chciałbym się odnieść. Pierwszym z nich jest raport przedstawiony podczas konferencji Międzynarodowej Organizacji Pracy (MOP) w Ameryce Łacińskiej (Suárez Morales 2010: 118):

Wszystkie ludy rdzenne posiadają prawa zwyczajowe dotyczące rodzajów obowiązków, jakie wykonywać mogą dzieci i młodzież. Zasady te określają które z aktywności są odpowiednie, a nawet wymagane od dzieci i młodzieży. Uczestnictwo w nich jest warunkiem przyjęcia do struktury społeczności. Choć z zachodniego punktu widzenia niektóre z tych aktywności uważane byłyby za niebezpieczne, są one fundamentem poczucia własnej wartości dzieci i młodzieży, warunkiem zyskania szacunku i statusu aktywnych uczestników społecznego, ekonomicznego, politycznego i kulturowego życia ich społeczności. Wykonywanie prac związanych z rybołówstwem i łowiectwem, używanie takich narzędzi jak maczety czy noże, spędzanie długich okresów czasu w trudno dostępnych obszarach leśnych czy górskich, przekraczanie rzek czy pływanie średniej wielkości łodzią na wodach przybrzeżnych, to aktywności związane z poważnym ryzykiem. Jednak w życiu codziennym dzieci społeczności rdzennych są to prace niezbędne dla zapewnienia przetrwania a także budowania samooceny, oraz bycia uznanym za pełnoprawnych członków społeczności.

Praca dzieci rdzennych wykonywana na rzecz rodziny i społeczności jest zasadniczo elementem procesu socjalizacji, zapewnia społeczności przetrwanie oraz ciągłość kultury. Tradycyjne systemy produkcji społeczności rdzennych związane są z tzw. „ekonomią opartą na wartości użytkowej”. Bazują one na solidarności i zasadzie wzajemności, które służą zapewnieniu przetrwania rodzin tworzących społeczność.

Drugie badanie zostało przeprowadzone przez brytyjską socjolog Samanthę Punch w jednej z boliwijskich społeczności wiejskich. Celem badania było ustalenie, jakie prace dzieci mogą wykonywać oraz podziału zadań i obowiązków między dzieci i dorosłych (Punch 2001: 8–9 i 20):

Boliwijskie dzieci na obszarach wiejskich wykonują wiele prac, nie kwestionując obowiązków, często chętnie je przyjmując i odczuwając dumę z możliwości pomocy w domu. Niektóre z prac, np. codzienne wyprawy po wodę i drewno, są tak naturalnym elementem ich rutyny, że wykonują je bez konieczności przypominania im o obowiązkach. Przynoszenie wody jest czynnością zarezerwowaną dla dzieci, zazwyczaj wykonywaną przez małe dzieci ponieważ jest to stosunkowo „łatwa” praca, którą mogą wykonać już trzy- lub czterolatki. Mogą zacząć od przynoszenia niewielkich ilości wody (początkowo w małych dzbankach), jednak w wieku sześciu lub siedmiu lat potrafią zazwyczaj poradzić sobie z dwoma pięciolitrowymi pojemnikami podczas jednej wyprawy. Ze względu na to, że dzieci robią to

od najmłodszych lat i praca ta musi zostać wykonana przynajmniej raz lub dwa razy dziennie, wiedząc, że próby uchylenia się od obowiązku są bezcelowe [...]. Ich poczucie satysfakcji z wykonania pracy, której same się podjęły często wydawało się większe niż wtedy, gdy zostały o coś poproszone.

Zatem od dzieci z wiejskich obszarów Boliwii nie tylko oczekuje się wykonywania pewnych prac i obowiązków, mają one także świadomość znaczenia ich pomocy i często wypełniają obowiązki z dumą. Rodzice zachęcają je do przyswajania nowych umiejętności dających im możliwość zyskania nowych kompetencji i poczucia odpowiedzialności. [...] Wspierana jest niezależność dzieci poprzez mobilizowanie ich: do pracy, do łączenia pracy ze szkołą, do samodzielnego pokonywania dużych odległości w granicach funkcjonowania społeczności. [...] Ponadto, rodzice uczą dzieci wytrwałości [...] a także by potrafiły zająć się nie tylko sobą, lecz również opiekować młodszym rodzeństwem podczas nieobecności opiekunów. [...]

Niniejsze badanie pokazuje, że przejście z etapu dzieciństwa do dorosłości nie przebiega według prostego, liniowego schematu rozwoju od stanu zależności i niekompetencji do stanu samodzielności i kompetencji. [...] Pojęcie współzależności jest bardziej adekwatne dla opisanego relacji między dziećmi a dorosłymi, a także między samymi dziećmi.

W innych publikacjach autorki, również dotyczących wiejskich obszarów Boliwii oraz migracji ludności między Boliwią a Argentyną, Samantha Punch wskazuje, że domeny pracy i zabawy, a także pracy i edukacji, nie są całkowicie odrębne ani nie wykluczają się w życiu dzieci. Pisze również o powstaniu „kultury dzieci”, której cechą nie jest kategoryczny rozdział życia dzieci od życia dorosłych, lecz podział obowiązków (Punch, 2003; 2004; 2007).

Zaprezentowane przykłady nie mają służyć idealizowaniu wiejskiego dzieciństwa w krajach Globalnego Południa, lecz pokazaniu, że istnieją różne modele dzieciństwa, które mogą być skonstruowane w sposób bardzo różniący się od wzorca przyjętego w krajach Zachodu. Należy pamiętać, że warunki życia i problemy dzieci żyjących w środowisku miejskim różnią się od tych z regionów wiejskich. W warunkach miejskich dzieci są bezpośrednio dotknięte skutkami globalizmu i kapitalizmu. Dominujący model „ekonomii wymiany dóbr” wymaga od dzieci, których rodzice nie są w stanie zapewnić środków utrzymania, przyjęcia zindywidualizowanych technik przetrwania. Można jednak również zaobserwować, że dzieci, które w takich sytuacjach podejmują pracę, znajdują się w relacji, w której mogą stać się samowystarczalne i którą cechuje współzależność, tak jak w przypadku wspomnianych wcześniej dzieci ze środowisk wiejskich. Ponieważ najczęściej dotyczy to dzieci, których rodzice lub dziadkowie wyemigrowali z obszarów wiejskich do miast, możemy założyć, że na ich podejście wpływ mają doświadczenia oraz zapatrywania wcześniejszych pokoleń. Nasuwa się tu wniosek, że w światopoglądzie oraz sposobie życia dzieci pracujących łączą się wpływy przedkolonialne i postkolonialne.

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że działania pomocowe oparte na zachodnim modelu dzieciństwa mogą przynieść tym dzieciom ulgę w ciężkim życiu i obietnicę lepszej przyszłości. Zapewnienie im ochrony przed najbardziej niebezpiecznymi formami pracy oraz opieki i możliwości nauki w warunkach szkolnych zdaje się być dla tych dzieci korzystną zmianą. Jest to jednak założenie fałszywe, gdyż taka polityka pomocowa całkowicie ignoruje warunki życia dzieci oraz ich autowizerunek. Nie chcą one akceptować kolejnych zależności, które dewaluują ich sposób życia oraz skazują na podległość i w najlepszym przypadku umożliwiają pozorną „partycypację” bez faktycznego wpływu na ich życie. Warto odnieść się tu do kolejnego raportu przedstawionego podczas wspomnianej wcześniej konferencji Międzynarodowej Organizacji Pracy (García Hierro 2010: 45; tłumaczenie na podstawie przekładu autora):

Owo skrajnie opiekuńcze podejście do dzieci i młodzieży w gospodarczo rozwiniętych społeczeństwach tworzy obraz kulturowy, który nie jest możliwy do przeniesienia, ani też nie jest pozytywnie oceniany przez wiele rodzin z obu Ameryk. W kulturach rdzennych praca dziecka czy młodej osoby postrzegana jest jako fundament procesu socjalizacji. Gwarantuje akceptację społeczną i w ważny sposób przyczynia się do budowania własnej wartości. Uniemożliwienie dzieciom i młodzieży pracy, która nie wyklucza uczestnictwa w edukacji oraz pozytywnego rozwoju, mogłoby znacznie pogorszyć sytuację materialną wielu rodzin. Dla wielu kultur, model dzieciństwa i okresu dojrzewania proponowany przez kierowane dobrymi chęciami zachodnie społeczeństwa jest dysfunkcyjny ze społecznego punktu widzenia oraz nie do pogodzenia z ich potrzebami.

Jest to krytyka polityki, która implementację obowiązku szkolnego traktuje jako uniwersalne remedium na problemy dzieci rdzennych i pracujących. Autor raportu określa ją jako „nieadekwatną kulturowo, gdyż ingeruje w lokalne inicjatywy edukacyjne, które niekoniecznie priorytetyzują szkołę jako instytucję formalną” (*ibid.*)²³. Narzucanie formalnej struktury szkoły, która odsuwa dzieci od ich sposobu życia i korzeni, przypomina założenia szkół misyjnych na obszarach byłych kolonii oraz system edukacji, który wyrósł na ich bazie. Jej skutkiem jest kolonizacja dzieciństwa niezachodniego, postrzeganego jako dysfunkcyjne i niedające się pogodzić z dalszym procesem globalizacji kapitalistycznej oraz uniemożliwiające transformację młodych ludzi w ekonomicznie wyzyskiwalny „kapitał ludzki”. Ostatecznie, zgodnie z tą wizją należy wyelimi-

²³ Warto zacytować tu dalszy komentarz Suáreza Moralesa zawarty we wspomnianym wcześniej raporcie: „Zachodnie modele edukacji są zasadniczo nieczułe na różnorodność i różne potrzeby dzieci oraz młodzieży należących do ludności rdzennej. Jednym z czynników przyczyniającym się do pracy dzieci w społecznościach rdzennych jest nieadekwatność polityki dotyczącej edukacji państwowej, która ostatecznie powoduje zanik motywacji i wykluczenie dzieci rdzennych.”

nować model dzieciństwa, w którym dzieci doceniane są jako podmioty społeczne, jako ważna część społeczności i osoby, które zasługują na szacunek tu i teraz. W jego miejsce proponuje się taki model, w którym dzieci postrzegane są przez pryzmat ich potencjału w przyszłości i pozbawia ich prawa podejmowania decyzji dotyczących ich życia.

Zgodnie z tą perspektywą Międzynarodowa Organizacja Pracy wyznaczyła cel całkowitego wyeliminowania „pracy dzieci” do roku 2020 (zob. Międzynarodowa Organizacja Pracy, 2013). Tego typu polityka marginalizuje i sptyca różnorodność okoliczności pracy dzieci, narzucając szereg odgórnie stworzonych rozwiązań. Co więcej, ignoruje i odrzuca doświadczenia i perspektywy lokalne, zwłaszcza dzieci rdzennych i pracujących, traktując je jako ograniczone lub „niedojrzałe”. Dopóki istnieją nierówności i wyzysk w państwach postkolonialnych, realizacja tego celu będzie niemożliwa. Obecnie perspektywa ta wspiera dyskurs o humanizacji kapitalizmu a także ideologię „progresywnego charakteru” cywilizacji Zachodu oraz rzekomego zacofania i barbarzyńskiego charakteru kultur rdzennych. Przyczynia się do ugruntowywania iluzji wyższości świata zachodniego oraz niższości społeczeństw „reszty świata” (Hall 1994). Jej niewątpliwą konsekwencją jest też ograbianie dzieci rdzennych i pracujących z wiary w siebie i sprawczości.

Podsumowanie

W prezentowanym rozdziale starałem się pokazać, że model dzieciństwa, który powstawał wraz z formowaniem się europejskiego społeczeństwa mieszczańskiego wykorzystywany jest dzisiaj do dewaluowania i lekceważenia alternatywnych wzorców dzieciństwa istniejących od wieków w krajach Globalnego Południa. Poza instrumentalnym wymiarem ideologicznym, podejście to wyraża się również w programach pomocowych i rozwojowych, które mają na celu całkowite wyeliminowanie odmiennych modeli dzieciństwa. Jak pokazuje przykład dzieci rdzennych i pracujących, alternatywne wzorce dzieciństwa nie są jednorodnym tworem. Ich cechą wspólną jest jednak brak odizolowywania dzieci od „świata dorosłych” i podział obowiązków. Konsekwencją globalizacji kapitalistycznej i towarzyszących jej wyzysku i ubóstwa są często takie formy partycypacji dzieci, które są dla nich uciążliwe bądź szkodliwe. Jednak dopóki modele dzieciństwa odbiegające od zachodniego nie zostaną całkowicie zniszczone, dzieci będą mogły liczyć na wsparcie w budowaniu wiary we własne siły i zachęte do niezależnych działań.

Owocem tego wsparcia jest dorastanie w poczuciu własnej wartości oraz poczuciu bycia potrzebnym. W życiu codziennym dzieci wykonują obowiązki konieczne dla przetrwania całej społeczności, a w zamian zyskują jej uznanie i akceptację. Pomimo obowiązków, dzieci zazwyczaj mają wystarczającą swobodę, by organizować własne zajęcia i zabawy zgodne z ich zainteresowaniami.

Zagrożeniem dla ich przyszłości nie jest konieczność pracy, lecz system edukacji nieprzystający do realiów ich życia, który zamiast pomagać, wzmacnia ich dyskryminację i wykluczenie. Skutkiem większości działań zewnętrznych organizacji pomocowych, mających na celu zmianę ich życia w oparciu o zachodni model dzieciństwa, jest dodatkowy stres i marginalizacja. Przykładem tego jest polityka Międzynarodowej Organizacji Pracy, która dąży do eliminacji wszystkich form pracy dzieci (również pracy zapewniającej przetrwanie), narzucając władzom poszczególnych państw odgórnie zaprojektowane działania (zob. MOP, 2013). Ochrona dzieci będąca teoretycznym założeniem tej polityki, w rezultacie prowadzi do dyskryminacji, a nawet kryminalizacji, gdyż w jej wyniku dzieci spychane są do szarej strefy, w której dochodzi do łamania ich praw.

Walka z uciskiem i dyskryminacją dzieci wymaga wypracowania podejścia, które wzmocniłoby ich pozycję w społeczeństwie. Wspieranie praw dzieci, na przykład tych, które zawarte są w Konwencji o Prawach Dziecka, może przynieść skutki, o ile dzieci będą mogły realizować je w konkretnych realiach, w których funkcjonują (zob. Liebel 2012). Równie ważna jest możliwość wymiany doświadczeń i wzajemne wsparcie, które mogą uzyskać w ramach tworzonych przez nie same organizacje. Obserwując takie organizacje, na przykład tworzone przez dzieci pracujące, można zauważyć, że dzieci potrafią mówić o swoim interesie i prawach z przekonaniem oraz że aktywne uczestnictwo w życiu tego typu stowarzyszeń i społeczności jest dla nich bardzo ważne. Formy partycypacji praktykowane przez te dzieci często wychodzą poza rodzaj partycypacji, na którą pozwala się dzieciom w krajach Globalnej Północy.

Celem dzieci, które tworzą własne organizacje nie jest podtrzymywanie tradycji, chcą zdobyć doświadczenie i wiedzę, które wyrastają z międzynarodowej współzależności i kontekstów postkolonialnych. Ich działania są przykładem oddolnych inicjatyw dążących do *wyzwolenia*, które wykraczają poza *emancypację* ze sztywnej relacji międzypokoleniowej. W ruchach tych wyraża się konkretna, „uzewnętrzniiona” materialność (Dussel 1980). Można zaryzykować twierdzenie, że ruchy emancypacyjne dzieci z krajów Globalnego Południa są owocem kreatywności zdekolonizowanej, unikalnej, nowej kultury opartej na równym, międzykulturowym dialogu i wzajemnej akceptacji.

Bibliografia

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ariès, Ph. (1962). *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York: Vintage.
- Bhabha Homi, K. (2010). *Miejsca kultury*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bhabha Homi, K. (1994). *The Location of Culture*. London–New York: Routledge.

- Bristol, L.S.M. (2012). *Plantation Pedagogy: A Postcolonial and Global Perspective*. New York: Peter Lang.
- Burman, E. (1994). Innocents Abroad: Western Fantasies of Childhood and the Iconography of Emergencies. *Disasters*, 18(3), 238–253.
- Burman, E. (1996). Local, global or globalized: Child development and international education. *Childhood*, 3(1), 45–66.
- Burman, E. (2012). Deconstructing neoliberal childhood: Towards a feminist anti-psychological approach. *Childhood*, 19(4), 423–438.
- Burr, R. (2006). *Vietnam's Children in a Changing World*. New Brunswick, NJ–London: Rutgers University Press.
- Cannella, G.S., Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. New York–London: Routledge-Falmer.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton–Oxford: Princeton University Press.
- Coloma, R.S. (red.) (2009). *Postcolonial Challenges in Education*. New York: Peter Lang.
- Colonialidad en los saberes y prácticas desde y con los NATs 2015. Enfoque principal en NATs – *Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, XIX(25).
- De Beauvoir, S. ([1949]1997). *The Second Sex*. London: Vintage.
- Dhawan, N. (red.) (2014). *Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen, Berlin–Toronto: Barbara Budrich.
- Du Bois, W.E.B. ([1903]1996). *The Souls of Black Folk*. New York–London: Penguin.
- Dussel, E. (1980). *Philosophy of Liberation*. London: Wipf–Stock Publishers.
- Ennew, J. (1994). *Street and Working Children: A guide to planning*. London: Save the Children (second edition 2000).
- Ennew, Judith (1995). Outside childhood: street children's rights. W: Bob Franklin (red.) *The New Handbook of children's rights: Comparative policy and practice* (s. 201–215). London: Routledge.
- Ennew, J. (1997). *L'exploitation sexuelle des enfants*. Paris: Editions Eshel.
- Ennew, J. (2000). Why the Convention is not about street children. Revisiting Children's Rights: 10 years of the UN Convention on the Rights of the Child. W: Deirdre Fottrell (red.). *Revisiting Children's Rights: 10 Years of the UN Convention on the Rights of the Child* (s. 169–182). Dordrecht: Kluwer.
- Ennew, J. (2005). Prisoners of Childhood: Orphans and Economic Dependency. W: J. Qvortrup (red.), *Studies in Modern Childhood* (s. 128–146). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Ennew, J., Myers, W.E., Plateau, D.-P. (2005). Defining child labor as if human rights really matter. W: Burns, H. Weston (red.), *Child Labor and Human Rights: Making Children Matter* (s. 27–54). London–Boulder: Lynne Rienner.
- Esser, F., Baader, M.S., Betz, T., Hungerland, B. (red.) (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood*. Abingdon: Routledge.
- Fanon, F. ([1952]2008). *Black Skins. White Masks*. New York: Grove Press.
- Farson, R. (1974). *Birthrights: A Bill of Rights for Children*. New York–London: Macmillan & Collier Macmillan.
- Firestone, Shulamith (1970). *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*. New York: William Morrow and Company.
- Forgacs, D. (red.) (2000). *The Gramsci Reader. Selected Writings 1916–1935*. New York: New York University Press.

- Foucault, M. ([1969]2002). *Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Freire, P. ([1968]2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- García Hierro, P. (2010). Niñez indígena. Derechos y trabajo infantil. W: Organización Internacional del Trabajo (red.), *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas* (s. 17–108). Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano. Cartagena de Indias, del 8 al 10 de marzo de 2010.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Grosfoguel, R. (2007). The Epistemic Turn. Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2–3), 211–223.
- Grosfoguel, R. (2008). Transmodernity, border thinking, and global coloniality: Decolonizing political economy and postcolonial studies, *eurozine*, dostęp: <http://www.eurozine.com/articles/2008-07-04-grosfoguel-en.html>.
- Gstettner, P. (1981). *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Hall, S. (1996). The West and the Rest: Discourse and Power. W: S.t Hall, D. Held, D. Hubert, K. Thompson (red.), *Modernity* (s. 184–227). Cambridge, MA–Oxford: Blackwell.
- Holt, J. (1974). *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children*. New York: Dutton.
- Horkheimer, M., Adorno Th.W. ([1944]2002). *Dialectic of Enlightenment*. Stanford: Stanford University Press.
- ILO 2013. *Making progress against child labour. Global estimates and trends 2000–2012*. Geneva: International Labour Office.
- James, A., Jenks, Ch., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity.
- James, A., Prout, A. (red.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London–Washington D.C.: Falmer.
- Jensen, S.Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 2(2), 63–78.
- Katz, C. (2004). *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Liebel, M. (2004). *A Will of Their Own. Cross-cultural perspectives on working children*. London–New York: Zed Books.
- Liebel, M. (2012). *Children's Rights from Below. Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mendel, G. (1971). *Pour Décoloniser l'Enfant. Sociopsychanalyse de l'Autorité*. Paris: Payot.
- Mignolo, W.D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mignolo, W.D. (2005). *The Idea of Latin America*. Malden, Mass–Oxford: Blackwell.
- Milanich, N. (2013). Latin American childhoods and the concept of modernity. W: P.S. Fass (red.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (s. 491–508). Abington–New York: Routledge.
- Nieuwenhuys, O. (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. *Childhood*, 20(1), 3–8.
- Osterhammel, J. (2005). *Colonialism: A Theoretical Overview*. Princeton, NJ: Markus Wiener Publishers.
- Parry, B. (2004). *Postcolonial Studies: A Materialist Critique*. London–New York: Routledge.

- Payne, R. (2012). „Extraordinary survivors” or “ordinary lives”? Embracing “everyday agency” in social interventions with child-headed households in Zambia. *Children’s Geographies*, 10(4), 399–411.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Abingdon: Routledge-Falmer.
- Punch, S. (2001). Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. W: L. Alanen, B. Myall (red.), *Conceptualising Child-Adult Relations* (s. 23–36). London: Routledge-Falmer.
- Punch, S. (2003). Childhoods in the Majority World: Miniature adults or tribal children. *Sociology*, 37(2), 277–295.
- Punch, S. (2004). The Impact of Primary Education on School-to-Work Transitions in Rural Bolivia. *Youth and Society*, 36(2), 163–182.
- Punch, S. (2007). Negotiating Migrant Identities: Young People in Bolivia and Argentina. *Children’s Geographies*, 5(1–2), 95–112.
- Rengifo Vásquez, G. (2005). *A mi me gusta hacer chacra. Ser Wawa en los Andes*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Rizvi, F. (2007). ‘Postcolonialism and Globalization in Education.’ *Cultural Studies ó Critical Methodologies*, 7(3), 256–263.
- Rousseau, J.J. ([1762]1979). *Emile, or on Education*. New York: Basic Books.
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Said, E.W. (1985). ‘Orientalism Reconsidered.’ W: F. Barker i in. (red.), *Europe and its Others* (s. 27–50). Colchester: University of Essex.
- Santos, Boaventura de Sousa (red.) (2008). *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London–New York: Verso.
- Schibotto, G. (2015). Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina. *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, XIX(25), 51–68
- Spivak, G.C. (1985). The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272.
- Spivak, G.C. (1988). Can the Subaltern Speak? W: C. Nelson, L. Grossberg (red.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (s. 66–111). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Spivak, G.C. (1990). *The Post-Colonial Critique: Interviews, Strategies, Dialogues*, S. Harsym (red.). New York–London: Routledge.
- Suárez Morales, H.D. (2010). Niñez indígena. Derechos y políticas públicas. W: Organización Internacional del Trabajo (red.) *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas* (s. 110–156). Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano. Cartagena de Indias, del 8 al 10 de marzo de 2010.
- Wells, K.(2009). *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge: Polity.
- Wells, K., Burman, E., Montgomery, H., Watson, A. (red.) (2014). *Children, Youth and Violence in Global Contexts*. London: Palgrave Macmillan.
- Young, R.J.C. (2003). *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Pisane i niepisane prawa dzieci z ludności rdzennej w Afryce Środkowej. Pomiedzy wolnością „tradycji” a zniewoleniem dla „rozwoju”¹

Wstęp²

„Na całym świecie żyje około 370 milionów ludzi należących do ludów rdzennych, na obszarach zajmujących 20 procent powierzchni naszego globu. Ocenia się również, że reprezentują oni 5 tysięcy różnych kultur rdzennych. Zatem, choć stanowią numeryczną mniejszość, kulturowe zróżnicowanie naszego globu jest zasługą przede wszystkim ludów rdzennych” (Collings 2010: 84).

„Ludy rdzenne posługują się unikalnymi językami, są twórcami unikatowych systemów wiedzy i wierzeń oraz posiadają nieocenioną wiedzę dotyczącą praktyk zrównoważonego zarządzania zasobami naturalnymi. Ich relacje z i sposób korzystania z ziemi przodków mają szczególny charakter. Ziemia ta ma podstawowe znaczenie dla ich zbiorowego – fizycznego i kulturowego przetrwania jako ludów. Ludy rdzenne mają własne, zróżnicowane koncepcje rozwoju, oparte na tradycyjnych wartościach, wizjach, potrzebach i priorytetach” (Ludy rdzenne, Głosy rdzenne, FACTSHEET: 2).

Ludności rdzenna, marginalizowana z różnych powodów i przyczyn w państwach, na których terytorium zamieszkuje, jest uczestnikiem cywilizacyjnego i kulturowego rozwoju społeczności międzynarodowej. Jej prawo do samostanowienia zapisane jest w art. 1 (2) Karty Narodów Zjednoczonych. Artykułu ten stanowi w klauzuli pierwszej, o prawie „wszystkich ludów do samostanowienia” (zob. Karta Narodów Zjednoczonych, Komentarz vol. I), zaś klauzula druga

¹ Pierwotna wersja tekstu U. Markowska-Manista (2017). The written and unwritten rights of indigenous children in Central Africa – between the freedom of “tradition” and enslavement for “development”. W: A. Odrowąż-Coates, S. Goswami (red.), *Symbolic violence in socio-educational contexts A post-colonial critique* (s. 127–142). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

² Ten tekst dedykuję Louisowi Sarno, największemu obrońcy niepisanych i pisanych praw Ba’Aka w rejonie Sangha Mbaere w Republice Środkowoafrykańskiej. Sarno spędził 30 lat mieszkając w wiosce z Ba’Aka w lesie deszczowym Afryki Środkowej. Zmarł 1 kwietnia 2017 r.

artykułu stanowi, że ludy rdzenne „swobodnie ustanawiają swój status polityczny i swobodnie kontynuują swój rozwój gospodarczy, społeczny i kulturalny”.

W narracji prawa międzynarodowego jak pisze Piotr Daranowski „nie odnajdujemy ustalonej i przyjętej jako wzorcowej definicji ‘ludności rdzennej’”(2014: 143). Natomiast w międzynarodowych debatach przyjmuje się jako opisującą jej istotę następującą definicję:

„Rdzennymi społecznościami są te, które są historyczną kontynuacją społeczności doby przed inwazyjnej i kolonialnej, dokonanej na jej terytorium, i uważają się za byt odrębny od innych części społeczeństwa aktualnie dominujących na tym terytorium, lub jego części. Stanowiąc niedominującą część społeczności, są zdeterminowane zachować, rozwijać i przekazywać przyszłym pokoleniom swe dziedziczone terytoria i swą etniczną tożsamość, jako fundament kontynuacji swego bytu jako ludu, w zgodności z jego kulturowymi wzorcami, społecznymi instytucjami i porządkiem prawnym. Ta historyczna kontynuacja może polegać na kontynuacji, w okresie trwającym do chwili obecnej, jednego lub wielu następujących czynników: a) zajmowania dziedzicznych ziem lub co najmniej ich części, b) wspólnoty przodków będących pierwotnymi mieszkańcami tych ziem, c) kultury w szerokim tego słowa rozumieniu, lub w szczególnych jej przejawach (takich jak religia, życie w systemie plemiennym, członkostwie społeczności rdzennej, sposobie ubioru, sposobie utrzymywania się, stylu życia, itp.), d) języka (czy to języka używanego jako mowa ojczysta, jako przyjętej formuły komunikacji w domu i w rodzinie, lub też podstawowego, preferowanego, zwyczajowo przyjętego języka powszechnego), e) zamieszkiwania pewnych części państwa lub pewnych regionów świata) innych istotnych czynników. W indywidualnym wymiarze, osobą ludności rdzennej jest ten, kto należy do ludności rdzennej w następstwie samoidentyfikacji siebie jako takiej (świadomość grupy) oraz osoba uznana i akceptowana przez tę ludność jako jeden z jej członków (akceptacja grupy). Należy do tych wspólnot suwerenne prawo i władza decydowania o tym, kto należy do ich kręgu, z wykluczeniem zewnętrznego nacisku” E.CN.4/Sub. 2/1986/7/Add. 4.para. 379.

Przytoczona tu definicja precyzuje uszanowanie pierwszeństwa ludności rdzennej do zajmowania (a więc osiedlania się) i użytkowania ‘jej’ terytorium, uszanowanie kulturowej odrębności a więc tożsamości ludności rdzennej we wszystkich ‘jej’ wymiarach. Co więcej, wskazuje również na uszanowanie podmiotowej samodzielności tej ludności w relacji z innymi społecznościami (rozumianymi jako podmiotowo samodzielne), w obrębie danego państwa a przede wszystkim zaś w relacji z władzą danego państwa (por. Daranowski 2014: 144).

Katalog praw ludności rdzennej implikuje proces oddawania w naturalne władanie ziem i jej zasobów ich autochtonicznym właścicielom – ludności rdzennej. Mówi o tym (art. 25): „prawo do zachowania i umacniania swoich charakterystycznych związków duchowych z przez nie tradycyjnie posiadanymi lub też w inny sposób przez nie zajmowanymi i utrzymywanymi ziemiami, terytoriami, wodami, morzami i innymi bogactwami naturalnymi”; (art. 25 (1)): „prawo

do ziem, terytoriów i bogactw, które tradycyjnie należały do niej, były przez nią zajmowane, używane lub nabyte w inny sposób; i towarzyszące mu prawo sprawowania kontroli nad nimi; (art. 25 (2)): „prawo do zadośćuczynienia, włącznie z restytucją lub, gdzie jest ona niemożliwa, sprawiedliwą, należytą i godziwą rekompensatę za ziemie, terytoria i bogactwa naturalne, które były przez nie tradycyjnie posiadane lub zajmowane bądź używane w inny sposób, a które zostały skonfiskowane, zabrane, okupowane, używane lub zniszczone bez ich dobrowolnego, wcześniejszego i poinformowanego pozwolenia.” (art. 28): „prawo do konserwacji i ochrony środowiska oraz zdolności produkcyjnej ich ziem, terytoriów i bogactw naturalnych.” (art. 29 (1)): „prawo decydowania i rozwijania priorytetów i strategii rozwoju lub użytku swoich ziem lub terytoriów, jak również innych bogactw naturalnych” (Deklaracja ONZ o Prawach Ludów Rdzennych, która definiuje populacje rdzenne 2008: 10–12).

Niestety rzeczywistość zdaje się pomijać literę prawa zawartą w międzynarodowych zapisach legislacyjnych.

Jednym z niewielu wyjątków i pierwszym tego typu przypadkiem na świecie jest legislacyjne uznanie przez Parlament Nowej Zelandii rzeki czczonej przez Maorysów (od wieków korzystają z dobrodziejstw rzeki) za osobę prawną.

Popularne przysłowie Maorysów mówi: „Jestem rzeką, a rzeka jest mną”, co odzwierciedla silną więź natury i ludzi. Po 140 latach negocjacji, plemię Maori uzyskało dla rzeki Whanganui prawa, jakie przysługują osobie niepełnoletniej. Oznacza to, że może być ona traktowana jak żywy organizm a więc „żyjący byt” i ma własną tożsamość prawną oraz przysługujące jej prawa i obowiązki.

Kolejne wyjątki dotyczą Indii, gdzie „sąd najwyższy stanu Uttarakhand, w odpowiedzi na pilną potrzebę zredukowania zanieczyszczenia rzek Ganga i Jamuna orzekł, że te dwie rzeki uznawane za święte w Hinduizmie posiadają te same prawa co osoba” (O'Donnell, Talbot-Jones 2017).

Tropikalny las zwany przez ludy autochtoniczne Ba'Aka ojcem i matką – nie ma osobowości prawnej a jego dzieci (Ba'Aka) najpierw w czasach kolonialnych a następnie w latach 80 i 90. XX wieku zostały odsunięte od praw do lasu jako podstawowego środowiska życia. Wiązało się to z ograniczeniem dostępu do surowców i czerpania z dóbr, jakie posiada fauna i flora w lesie deszczowym. Najpierw kolonizatorzy w ramach polityki imperialnej, a następnie rządy poszczególnych państw w pasie lasu deszczowego we współpracy z międzynarodowymi koncernami i firmami (przemysł drzewny, wydobywczy, farmaceutyczny) zaczęły wykorzystywać zasoby leśne i poszerzać (neo)kolonialny system koncesjonowania dóbr naturalnych. Dokonywało się to zarówno w skali obszaru (ograniczania terytorium), jak i systemowego – pozbawienia praw lokalnej ludności do ich ziemi i zasobów. W ten sposób Pigmeje, nie posiadając dokumentów własności (obrazujących ich prawa do lasu) zostali odsunięci od praw gwarantujących im dostęp do ekosystemu lasu tropikalnego.

Niestety rzeczywistość zdaje się pomijać literę prawa zawartą w międzynarodowych zapisach legislacyjnych. Życie codzienne wskazuje, że w XXI wieku ludność

rdzenna – autochtoniczna znajduje się wciąż pomiędzy wolnością „tradycji” a zniewoleniem dla „rozwoju”, a jej prawa pisane obwarowane są sankcjami. Co więcej interesy międzynarodowe dotyczące choćby wydobycia surowców, dostępu do żyznej ziemi czy źródeł wody pitnej niekiedy kwestionują rzeczywiste uczestnictwo i obecność ludności rdzennej w dostępie do praw a tym samym podmiotowe zaistnienie w obrocie prawno-międzynarodowym. Taka sytuacja ma swoje podwaliny w wielu zjawiskach i procesach. Są one związane zarówno z wyzwaniem się z jarzma pozostałości epoki kolonializmu, jak i z wchodzeniem w procesy nowych zależności postkolonialnych, których z uwagi na układ sił, podział władzy i globalne zależności, uniknąć się nie da. Pomimo konieczności wspierania ludności rdzennej na drodze do samostanowienia i urzeczywistniania praw, uznanie jej praw w wielu państwowych strukturach doby współczesnej wciąż pozostaje problematyczne.

Stąd w tekście podejmuję próbę zobrazowania sytuacji jednej ze społeczności rdzennych Ba’Aka zamieszkujących w pasie lasu deszczowego w Republice Środkowoafrykańskiej i jej dostępu do praw, w tym praw pisanych i niepisanych w XXI wieku. W tekście zwracam więc uwagę na następujące aspekty:

- bycie „pomiędzy” i „na rozdrożu” – próbę zachowania własnej tradycji i utratę własnej tożsamości w obliczu zachodzących na szeroką skalę przemian globalizacyjnych, które wymagają szybkiej adaptacji do nowych warunków życia i do nowych sytuacji społeczno-kulturowych;
- wychowanie i edukację pomiędzy wolnością „tradycji” a zniewoleniem dla „rozwoju”;
- dylematy dialogu bogatej Północy i biednego Południa dotyczące problematycznej ochrony praw pisanych i niepisanych ludności rdzennej doby postkolonialnej (problematycznej ze względu na częste pomijanie głosów i brak partycypacji ludów rdzennych w procesach decyzyjnych dotyczących ich praw i tzw. działań ochronnych).

Łowcy zbieracze – Ba’Aka w Afryce Środkowej – ludy rdzenne

Ba’Aka to etniczna nazwa grupy Pigmiejów zamieszkujących region Sangha Mba-éré w Republice Środkowoafrykańskiej. Odnosząc się do Ba’Aka, antropolodzy biologiczni i kolonialni używają terminu „Pigmeje”. Bahuchet (2012: 11) zwraca uwagę, że termin ten jest niejasny i odnosi się do relacji wczesnych podróżników europejskich, którzy przypisywali tę nazwę wszystkim ludom o niskim wzroście zamieszkującym w pasie środkowoafrykańskiego lasu deszczowego. Bezpośrednie tłumaczenie terminu „Pigmej” z Greki oznacza „wysoki na łokieć”³, a etymologia

³ Określenie „wysoki na łokieć” (odległość od łokcia do kłykci lub koniuszków palców) jest niekiedy rozumiane jako „niski” i jest obelgą dla Pigmiejów.

tego słowa sięga czasów Homera, Herodota, Arystotelesa, Pliniusza i Pomponiusza Meli (Daly 1892: 19).

Z punktu widzenia przynależności etnicznej owa nazwa nie ma żadnego znaczenia, niemniej jako pojęcie antropologiczne (Łysik 1960) odsyła do analiz dotyczących przeszłości Pigmejów. Termin „Pigmej”, ma dla tej społeczności historycznie dyskryminujący i pejoratywny wydźwięk. Stąd np. Pigmeje z grupy Aka z regionu Sangha-Mbaere oraz z południowo-zachodniej części Republiki Środkowoafrykańskiej dla określenia własnej grupy używają terminów: Ba’Aka (l.mn.) oraz Mo’Aka (l. poj.), a członkowie ludu Twa zamieszkujący w okolicach Wielkich Jezior nazywają siebie Mutwa (l. poj.) i Batwa (l. mn.). Termin „Pigmej” został oficjalnie wprowadzony do języka publikacji naukowych przez Paula Schebestę około 1933 roku, zastępując w ten sposób starsze określenie: „Negrillo” (*Murzyn karłowaty*). Przed Schebestą, w 1887 r. walijsko-amerykański dziennikarz i badacz H.M. Stanley również użył nazwy Pigmeje w odniesieniu do tej grupy łowców-zbieraczy zamieszkujących lasy deszczowe środkowej Afryki. Podobnie robili inni autorzy: „Od XIX wieku, liczne populacje zamieszkujące tereny Afryki Środkowej określane były przez zachodnich badaczy terminem Pigmeje” (Verdu, Destro-Bisol 2012: 1). We współczesnych publikacjach w tym raportach z badań antropologicznych i międzynarodowym dyskursie socjopolitycznym, nazwa „Pigmeje” jest wciąż powszechnie używana (więcej na ten temat w: Hewlett 2014: xix). Pomimo tak częstego występowania w literaturze, termin ten ma pejoratywny wydźwięk. Dlatego też, cytując Michelle Kisliuk: „czekając na pojawienie się bardziej neutralnej, alternatywnej nazwy, lub przynajmniej do czasu, gdy słowo *pigmej* będzie wolne od pejoratywnych konotacji, najlepszym wyjściem jest używanie nazw, którymi autodefiniują się poszczególne grupy etniczne (Efe, Mbuti, Twa, Ba’Aka i inne), pozostawiając termin pigmej do użytku ogólnego” (Kisliuk 2008: 298). Z reguły członkowie tych środkowoafrykańskich grup również preferują swoje etniczne nazwy. Nie jest to jednak uniwersalne podejście do tego terminu. Choć „Survival International” (organizacja pozarządowa działająca na rzecz ochrony praw ludów rdzennych) przypomina, że „termin ‘Pigmej’ zyskał negatywne konotacje”, ta sama organizacja przyznaje, że „niektóre grupy rdzenne powróciły do tej nazwy dla wyrażenia własnej tożsamości”.

Niezależnie od dylematów związanych z pejoratywnym znaczeniem tego terminu, z jego użyciem wiąże się wiele innych problematycznych kwestii. Po pierwsze, ludność zbiorowo określana mianem „Pigmeje” jest silnie zróżnicowana pod względem elementów kultury: grupy te mają odmienne wierzenia, różny stopień zachowania tradycji, mitologie czy dialekty, którymi się posługują. Potwierdzają to między innymi Verdu i Destro-Bisol: „[...] antropolodzy kulturowi zauważyli, że różne grupy Pigmejów nie posiadają wspólnego mitu stworzenia. Większość z nich nie jest świadoma istnienia innych grup ani wspólnego terminu Pigmeje używanego przez osoby z zewnątrz” (2012: 1). Po drugie, nie można lekceważyć faktu, że termin „Pigmej”, jak zauważa Hewlett (2014: xix) jest „powszechnie rozpoznawany przez opinię publiczną”. To przekłada się na rozpoznawalność

w międzynarodowej przestrzeni politycznej, nauce i innych sferach życia, i co za tym idzie, na obecność i widoczność tych grup populacji w dyskursie. Pomimo argumentów przeciwko używaniu terminu „Pigmej”, nie ma jednego, wspólnego określenia, które mogłoby go zastąpić. Dlatego w niniejszym tekście będę używać nazwy Ba’Aka i tradycyjnych nazw innych grup etnicznych, natomiast termin „Pigmeje” używany będzie w odniesieniu do kontekstu, literatury oraz aspektów społecznych i historycznych (na podstawie: Markowska-Manista 2016: 58–76).

Jak inni Pigmeje, Ba’Aka to łowcy-zbieracze (choć jak podkreśla Hewlett „nie wszyscy pigmeje to łowcy-zbieracze” 2009: 2), którzy dziś jeszcze prowadzą koczownicze lub częściowo koczownicze życie w tropikalnym lesie równikowym na terytorium państw Afryki środkowej (Turnbull 1961; Biesbrouck 1999; Douglas, Hewlett 1999; Pemunta 2013). Jednakże dyskryminacja i marginalizacja jako procesy zagrażające prawidłowemu rozwojowi ludności rdzennej stanowią poważną przeszkodę w funkcjonowaniu Ba’Aka w tych państwach w świetle zachodzących tam w ostatnim dziesięcioleciu przemian społecznych, ekonomicznych, politycznych i przeobrażeń cywilizacyjnych. Nowe praktyki dyskryminacyjne oparte na historycznych stosunkach społecznych o charakterze feudalnym, przyczyniają się do pogłębiania nierówności w społeczności Pigmejów i są wyraziste wśród ludności przynależącej do innych grup etnicznych, tak w wymiarze edukacyjnym, społecznym, kulturowym, jak i politycznym. Nasilające się dysproporcje, brak perspektyw na przyszłość i niemożność powrotu do tradycyjnego stylu życia, zaprzepaszczają szanse młodego pokolenia Pigmejów na rozwój i partycypację w wieloetnicznych społeczeństwach państw Afryki Środkowej. Jako istotny element ekosystemu lasu deszczowego, Ba’aka potrzebują ochrony i wsparcia w respektowaniu ich praw oraz warunków niezbędnych do przetrwania ich własnej społeczności.

Zaznaczyć należy, że ludność rdzenna – Pigmeje⁴ Mumbuti, Mbuti z lasu równikowego Ituri, Tumandwa, Batwa, Bakunda (Bazimba), Aka, Babenzi, Baka, Binga, Efe, Twa, Bokola, Bagyeli (więcej: Grielen 1986: 56–71) zamieszkują również na terytorium Rwandy, Burundi, Ugandy, Demokratycznej Republiki Konga, Kamerunu, Republiki Środkowoafrykańskiej, Gwinei Równikowej, Gabonu i Republiki Konga. Posługują się różnymi językami i dialektami; mają różne tożsamości etniczne. Społeczności te określane rdzennymi mieszkańcami Afryki Środkowej, pierwszymi mieszkańcami regionu Międzyjeziora⁵ i praprawnymi właścicielami tropikalnych lasów równikowych, nie posiadają własnego państwa. Z uwagi na

⁴ Wyniki badań prowadzonych w ramach programu „Pochodzenie człowieka, kultur i języków” European Science Foundation wskazują, że ich przodkowie oraz przodkowie ludów Bantu, ok. 70 tys. lat temu wyodrębnili się z jednej wspólnej populacji afrykańskich praplemion.

Więcej na temat systematyzacji grup Pigmejów w ujęciu antropologicznym piszą: Bahuchet 1985; Schebesta 1977, 1940; Saulnier 1998.

⁵ Tworzyli oni grupę plemion Twa, por. Gilarowski 2012: 163.

wielowiekowe zależności feudalne (relacje „Kumu”⁶ – Pigmeje) i zajmowanie najniższej pozycji społecznej (Twa w Rwandzie) oraz przesady i stereotypy społeczne ukazujące Pigmejów w negatywnym świetle, populacja ta zмага się z dyskryminacją i marginalizacją w społeczeństwach państw, na terenach których zamieszkuje (więcej na ten temat: Markowska-Manista 2014: 33–45).

Dzieje się tak dlatego, że na dziejowe nierówności w miejscach zamieszkiwanych przez Ba’Aka w RŚA nakładają się dziś nierówności będące wynikiem procesów migracji i uchodźstwa. Ludzie przemieszczają się razem ze swoją kulturą i przyzwyczajeniami. Trafiają do miejsc, które mają swoje własne problemy klasowe, ekonomiczne i swojego dziejowego „kozła ofiarnego”. W ten sposób spirala dyskryminacji i marginalizacji najsłabszych przybiera na sile.

Grażyna Michałowska (2008: 243) wskazuje, że Pigmeje należą dziś „do najbardziej dyskryminowanych grup na świecie i maksymalnie zmarginalizowanych społeczności”. Również najnowsze dane na temat stopnia zagrożenia życia ludności tubylczej na całym świecie uwzględniają trudną sytuację Pigmejów w Afryce. Dotyczą one przede wszystkim sytuacji, w jakiej znajdują się Batwa i Bambuti w Demokratycznej Republice Konga (*Peoples Under Threat* 2011 i 2012, tab. 1), Aka w Republice Kongo⁷ oraz Aka w Republice Środkowoafrykańskiej i wiąże się z postępującym spadkiem znaczenia tej grupy w społeczeństwie. Na terytorium Republiki Środkowoafrykańskiej ludność zbieracko-łowiecka Ba’Aka stanowi mniejszość w stosunku do innych grup etnicznych, wśród których większością są rolnicy. W wyniku współzależności o charakterze feudalnym, które od wieków konstruowały społeczną rzeczywistość w RŚA, Ba’Aka są dyskryminowani i marginalizowani przez swoich sąsiadów. Marginalizacja Ba’Aka historycznie wynikała z postępujących procesów zmian ekonomicznych, industrializacyjnych i politycznych. Nie byli w stanie dopasować się do postępujących przemian i ulegali w ten sposób marginalizacji. Obecnie proces ten odnosi się do utraty społecznego znaczenia, ograniczonej mocy decyzyjnej oraz utrudnionego dostępu do zasobów i ziemi (więcej: Bodley 2008 oraz za nim Hewlett 2009). Ich sytuację pogarsza fakt, że na nierówności historyczne nakładają się nierówności będące wynikiem procesów migracji i uchodźstwa. Są one ściśle związane ze zwiększoną aktywnością firm i koncernów w lesie deszczowym, która doprowadziła do rozwoju wiosek (z tartakami), intensywnego rozwoju sieci dróg w lesie oraz otwarcia wcześniej niedostępnych obszarów dla celów eksploatacji komercyjnej

⁶ Tak określane są patroni – opiekunowie Pigmejów, tradycyjnie przynależący do ludu Bantu (zamieszkujący w wioskach). Współcześni „Kumu” wykorzystują swoich Pigmejów do różnych prac (uprawa pola, sprzątanie i prace domowe oraz przydomowe) nie płacąc im sprawiedliwie i zgodnie z czasem oraz zakresem wykonywanego zadania. Pigmeje otrzymują więc za swoją pracę alkohol, papierosy lub 250 do 500 CFA (stawka dzienna), 650 CFA = ok. 1 Euro.

⁷ Pomimo normatywnej gwarancji praw i obowiązków uczestniczenia wynikającej z praw ludów tubylczych, warunki życia Pigmejów są nadal niekorzystne w porównaniu z innymi grupami etnicznymi. Por.: *New law to protect rights of indigenous peoples*, „IRIN – Integrated Regional Information Network”, 7.01.2011, http://www.ecoi.net/local_link/152626/268515_de.html.

(w tym terenów leśnych tradycyjnie należących do Ba'Aka). Te praktyki wzmożonej eksploatacji i wyzysku doprowadziły do migracji ludności z innych części Rep. Środkowoafrykańskiej, zwiększenia się populacji nowo osiadłych i ograniczenia ludności Ba'Aka dostępu do lasu oraz wiosek, których Ba'Aka nigdy wcześniej nie budowali i nie byli częścią (podobna sytuacja dotyczy Mbendjele Yaka Pigmejów zamieszkujących na obszarze Północnego Konga, the Ndoki Forest; więcej: Lewis 2005: 56–78). Co jest również istotne, grupy zróżnicowanych populacji migrują wraz z kulturą i przyzwyczajeniami. Docierają do społeczności z własnymi klasowymi i ekonomicznymi problemami oraz własnymi historycznymi „kozłami ofiarnymi”. W ten sposób nasila się spirala dyskryminacji i marginalizacji najsłabszych.

Co więcej, zdewastowany las tropikalny nie jest już w stanie wyprodukować wystarczających ilości pożywienia, tak by Ba'Aka mogli pozostać w nim przez dłuższy okres z dala od wiosek ludności osiadłej. Inne części lasu są terenami parku narodowego, co uniemożliwia Ba'Aka korzystanie z dóbr fauny i flory (nie mogą tam polować, łowić, zbierać ani czasowo osiedlać się). W rezultacie od lat 80. ubiegłego wieku Ba'Aka przyjmują wiele praktyk wioskowych, a pod wpływem misjonarzy osiedlają się przy powstałych misjach, które zapewniają im szkołę, dostęp do ośrodka zdrowia, wsparcie rolnicze i przynależność do wspólnoty współwyznawców.

Pomimo pozornych możliwości, jakie oferuje proces osiedlania w tym dostęp do wspomnianych usług, transformacje w stylu życia Ba'Aka okazały się dla tej społeczności dalekie od zbawiennych. Ba'Aka zamieszkujący w osadach, osiedlający się w wioskach, są jeszcze dziś uznawani przez ludność Bantu za istoty „gorsze”. Przez sąsiednie grupy etniczne we wszystkich krajach afrykańskich, na których terenach żyją, są często poniżani i marginalizowani (więcej: Kenrick, Lewis 2001: 312–325). W relacjach międzyetnicznych nie brakuje przejawów rasizmu i dyskryminacji, które stanowią element kultury ubóstwa. Przyczynia się do tego panujący stereotyp, który mówi, że Pigmeje żyjąc w lesie są zacofani i żyją jedynie dzięki opiekunom ‘patronom’ Bantu. Uległość, nieumiejętność przeciwstawiania się, niski wzrost, błyskawiczna ucieczka (wycofywanie się) do lasu w sytuacji zagrożenia przypieczętowały wielowiekowy stygmat ‘gorszego’. Kongijskie przysłowie: „Pigmej to porcja gadającego mięsa!” odzwierciedla sytuację, w jakiej znajdują się obecnie. Niski status społeczny i subiektywne poczucie niższości – co mogłam zaobserwować podczas moich badań w wioskach i osadach położonych w pasie lasu równikowego – mają swoje źródło w trudnych warunkach egzystencji i rozwoju oraz społecznych asymetriach relacji międzyetnicznych i społecznych. Zbliżenie się Ba'Aka do wiosek Bantu w poszukiwaniu stabilizacji sprawiło, że stali się w pewien sposób od nich zależni⁸. Nie wszyscy

⁸ Wielowiekowy stosunek przynależności rodziny Pigmejów do rodziny Bantu (patron-poddany) – o którym wspomina wieloletni badacz życia łowców-zbieraczy Paul Schebesta – nie dotyczy wszystkich grup Pigmejów i wszystkich omawianych w niniejszym tekście obszarów, na których się oni osiedlają.

Ba'Aka posiadają dokumenty (akty urodzenia, dowody tożsamości), co sprawia, że nie mają możliwości głosowania, składania skargi czy prawa do obrony. Pozostając w wiekowych zależnościach poddaństwa, nieodpłatnie służą na plantacjach 'wioskowych' Bantu, bądź za niewielkie kwoty pracują na rzecz ich rodzin. Ba'Aka nie mogą sprzedać swoich produktów (kosze, maty, owoce lasu, mięso), angażują się – za wynagrodzeniem – w różne prace u Bantu. Czasem otrzymują niewielkie wynagrodzenie, niewspółmierne do wykonywanych czynności, co zmusza ich do dłuższej i wydajniejszej pracy. W wyniku tego, na nowo stają się podporządkowani Bantu, którzy na nowych zasadach stają się ich 'właścicielami – patronami' i pracodawcami⁹. Relacje pomiędzy Bantu i Pigmejami wciąż są dalekie od harmonii, a zachodzące zmiany społeczne stawiają Ba'Aka przed wieloma nowymi problemami. Wiąże się to przede wszystkim ze zmianami w strategiach przeżycia. Kiedyś, Pigmeje trudniąc się polowaniem i zbieractwem byli samowystarczalni pod względem wyżywienia (Bahuchet 1990), obecnie poszukując alternatywy na życie osiadłe, stają się zależni od innych grup i ludności migrującej, napływowej. Żyją w zachwianiu między przeszłością a teraźniejszością. Z jednej strony, kurczenie się powierzchni obszarów lasu równikowego i inne czynniki, uniemożliwiają im powrót do tradycyjnego sposobu życia; z drugiej zaś strony, borykają się z trudnościami w adaptacji, przyjęciem nowych wartości i modeli życia cywilizacji globalnej. Wyjście z lasu, przejście na osiadły tryb życia i adaptacja do warunków życia społecznego w wioskach i miasteczkach zamieszkałych i rządzonych od wieków przez inne grupy etniczne, mające inne niż Ba'aka tradycje oraz inne systemy wychowawcze i normatywne jest procesem skomplikowanym i wymagającym dwustronnego otwarcia. Podejmowane przez misjonarzy od lat 70. XX wieku w regionie Sangha Mbaere próby osiedlenia Ba'Aka przynoszą zarówno korzyści, jak i straty.

Kultura i styl życia Ba'Aka są nierozzerwalnie związane ze środowiskiem lasu równikowego. Jak wielokrotnie podkreślają w wywiadach, las jest ich „Ojcem i Matką”, filarem ich tożsamości i wierzeń, domem, miejscem, bez którego nie mogą istnieć oraz źródłem pożywienia i lekarstw. Stąd wykorzenianie, które dokonuje się przy pomocy indoktrynacji religijnej, związanej z werbowaniem Ba'Aka w szeregi wiernych różnych kościołów, zwielokrotnia ich marginalizację i odziera z podwalin ich tożsamości, negując tym samym tradycje przodków. Ich trudną sytuację życia komplikują nowe procesy zawłaszczenia ziemi tzw. *land grabbing* w czasie najnowszej fali globalizacji (Smis, Cambou, Ngende 2012: 493). Dzierżawa

⁹ Relacje Ba'Aka–Bantu są podobne do relacji łączącej poddanego z panem (często, gdy jakiś Bantu chce wskazać Pigmejów, którzy mieszkają obok niego, mówi o nich „to są moi Bayaka”). W rzeczywistości relacje te są bardziej skomplikowane. Z jednej strony Pigmeje pracują dla swego wioskowego 'patrona Bantu', który może wymagać od nich wykonania przeróżnych prac oraz np. w ramach daniny dwa razy do roku dostarczania mięsa i owoców leśnych. Z drugiej jednak strony, ów patron ma różne zobowiązania wobec „swoich” Bayaka. Musi zapewnić im minimum opieki i pomoc przy rozstrzygnięciu sporów rodzinnych.

ziemi, wykup drzewostanu stanowią zagrożenie dla suwerenności żywnościowej łowców zbieraczy w Afryce Środkowej, dla ich bezpieczeństwa żywnościowego i zrównoważonego rozwoju ekonomicznego na obszarach leśnych i wiejskich. Ten stan pogłębia brak regulacji prawnych oraz korupcja i niedostateczna kontrola ze strony instytucji międzynarodowych. Nadużycia (*moral hazard*) w postaci odbierania praw własności do ziem ludów rdzennych (grabieży), pozbawiania ich prawa do życia w miejscu, w którym żyli ich przodkowie, odbiera prawo dysponowania dobrami żywnościowymi – fauny i flory a na terenach rolnych – odbiera prawo do zbiorów i zrównoważonego gospodarowania płodami rolnymi. Wszystkie te mechanizmy prowadzą do odcięcia ich od zasobów takich jak ziemia, zwierzęta, ryby, owoce, nasiona i tradycyjna wiedza oparta na długoletnim doświadczeniu. To z kolei pogłębia proces wykluczenia społecznego, marginalizacji i spycha ludy rdzenne na margines życia społecznego.

Wśród głównych form marginalizacji, jakiej doświadczają Ba'Aka, wymienić należy:

- ograniczony dostęp do lasu i jego zasobów, które stanowiły dotychczas główne źródło pożywienia Ba'Aka;
- utrudniony dostęp do edukacji dzieci i alfabetyzacji dorosłych oraz kontynuowania edukacji na wyższych szczeblach;
- brak świadomości prawnej;
- ograniczenia w pełnieniu ról społecznych;
- ograniczony dostęp do miejsc pracy i zawodów oraz brak dostępu do zdobywania wiedzy, który skutkuje brakiem świadomości, jakie zawody można wykonywać;
- nierówny dostęp do dóbr i usług;
- nierówny lub ograniczony dostęp do placówek ochrony oraz ratowania zdrowia i życia;
- brak praw wyborczych w praktyce związany z marginalizacją tej społeczności oraz niedostateczną znajomością przez Ba'Aka języka francuskiego, który jest językiem urzędowym w RSA,
- ograniczony udział w podejmowaniu decyzji w sferze publicznej oraz w wyrażaniu opinii wraz z sytuacjami prawnej dyskryminacji (brak rejestracji urodzeń, brak możliwości aplikacji o dokumenty własności).

Prawa pisane i niepisane

Choć w międzynarodowym prawodawstwie mamy różnorodne narzędzia służące ochronie dzieci przed łamaniem ich praw (Konwencja o Prawach Dziecka ONZ (UNCRC) i jej protokoły fakultatywne: *Protokół fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne*; *Protokół*

Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii; Protokół fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie procedury składania zawiadomień; Afrykańska Karta Praw i Dobrobytu Dziecka (OAU Doc. CAB/LEG/24.9/49 (1990), która weszła w życie 29 listopada 1999 r.) oraz wiele innych ważnych deklaracji, to w wymiarze praktyki legislacyjna ochrona praw dzieci różni się z realiami środowisk życia dzieci (i kontekstem ich życia), w których dominuje podejście nieuwzględniające zarówno praw pisanych, jak i praw niepisanych. Analizując sytuację, w jakiej znajdują się obecnie Ba'Aka zwraca się uwagę na skutki marginalizacji, dyskryminacji i społecznego wykluczenia dzieci i młodzieży, które to z kolei ograniczają bądź uniemożliwiają im dostęp do „praw pisanych” zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka i Afrykańskiej Karcie Praw i Dobrobytu Dziecka.

Jedną z prekursorok mówiącą w świecie badaczy o prawach niepisanych dzieci była Judith Ennew – aktywistka i badaczka w dziedzinie praw dziecka od 1979 r. Żądała uznania głosu dzieci, głosu, który powinien być wysłuchany nie tylko ze względu na szacunek dla praw dziecka zdefiniowanych w prawie pisanim jako *najlepszy interes dziecka* (art. 3 UNCRC) oraz prawo do życia, przetrwania i rozwoju (art. 6 UNCRC), lecz również dla ich niepisanych praw, należne z urodzenia, godności osoby dziecka człowieka. Apelowwała również o dogłębne analizy przeprowadzone w konkretnym kontekście na podstawie wielu czynników społecznych i kulturowych. Jej badania i zainteresowania praktyczne odnosiły się do tematów, które dotyczą dzieci jako istoty ludzkie z prawami w tym z prawem do podmiotowej partycypacji dzieci w decyzjach mających wpływ na ich rozwój i inne aspekty ich codziennego życia. Badaczka twierdziła na przykład, że „prawo do nieetykietowania”, „prawo do odpowiedniego opisanie, zbadania i policzenia”, „prawo do poszanowania ich własnego systemu wsparcia”, czy „prawo do ochrony przed wtórnym wyzyskiem” to „prawa niepisane” (zob.: Ennew 2002; Liebel, Invernizzi 2017: 2).

Odnosząc się do praw niepisanych, Ennew miała na myśli „skrajnie dyskryminowane i społecznie wykluczone dzieci, które nie mają dostępu do praw „wpisanych” do Konwencji o Prawach Dziecka ONZ” (Liebel i Invernizzi 2017: 2). Dzieci te niewidoczne dla większości świata, bo żyjące na marginesie społeczeństw, w enklawach biedy, szarej strefy wpisują się w baumanowską kategorię ludzi „redundantnych” (zbędnych), lecz nieprzerwanie „produkowanych”. Zygmunt Bauman do tej grupy zalicza m.in. uchodźców, przesiedleńców, wysiedleńców, azylantów, imigrantów, *sans papiers*, gdyż wszyscy oni stanowią odpad procesu globalizacji. W świecie pogłębiających się nierówności społecznych jest niezwykle trudno realizować postulat Judith Ennew o „wszystkie prawa, cały czas”.

Co więcej współcześnie istniejące powszechne praktyki, w swoich założeniach mają pomagać i udzielać dzieciom wsparcia, jednak w rzeczywistości pogłębiają dyskryminację i marginalizację dzieci. Często są to działania niezamierzone, nieprzemyślane, wyrosłe na podwalinie stereotypowego podejścia do dzieci i zależności władzy (dziecko–dorosły, dziecko–system).

Mówiąc o prawach niepisanych Ennew wskazywała, że prawa zapisane w Konwencji o Prawach Dziecka ONZ „muszą być interpretowane i tłumaczone dla celów planowania i tworzenia polityki, a owe niepisane prawa powinny być narzędziem kierującym interpretację. Jest mało prawdopodobne by polityka i tworzenie programów było skuteczne bez rzetelnej wiedzy na temat problemów i łamania praw dzieci” (Liebel, Invernizzi 2017: 2).

Prawa niepisane jak na przykład „prawo do nieetykietowania”, „prawo do odpowiedniego opisanie, zbadania i policzenia”, „prawo do pracy w sprawiedliwych warunkach i za sprawiedliwe wynagrodzenie” „prawo do poszanowania ich własnego systemu wsparcia”, czy „prawo do ochrony przed krzywdą ze strony „dbających o dzieci” instytucji socjalnych” i inne (Ennew 2005: 399–401) mogą więc służyć jako narzędzie, którym należy kierować się interpretując prawa pisane dzieci i młodzieży rdzennej w Republice Środkowoafrykańskiej, zawarte w Konwencji o Prawach Dziecka ONZ i Afrykańskiej Karcie Praw i Dobrobytu Dziecka. Świadomość istnienia i roli tych praw zarówno wśród dzieci i młodzieży z grup rdzennych, jak i dorosłych zajmujących się procesem tworzenia, nowelizacji przepisów i planowania działań wpisanych w tzw. programy rozwojowe, pozwoli wziąć pod uwagę głosy (świadectwa) samych dzieci i ich różnorodne aspekty oraz uwarunkowania funkcjonowania w życiu codziennym, których nie należy ignorować czy odrzucać.

Przetrwanie pomiędzy wolnością „tradycji” a zniewoleniem dla „rozwoju”

Pisane i niepisane prawa dzieci rdzennych z Afryki Środkowej są kluczem do zrozumienia złożonej sytuacji codziennego życia dzieci Ba’Aka. Mamy tu do czynienia z biednymi i odizolowanymi obszarami wiejskimi, na których autochtoniczne społeczności Ba’Aka żyją przeważnie w skrajnej biedzie. Tam – z uwagi na nierówności miejsca urodzenia i zamieszkania – mamy do czynienia z procesem wielokrotnej marginalizacji i dyskryminacji ludów rdzennych. Ich dochody są zazwyczaj niższe a perspektywy ekonomiczne często słabsze w porównaniu do ich sąsiadów prowadzących osiadły tryb życia w wioskach i miasteczkach. Ba’Aka zamieszkują terytoria rozwijających się krajów Afryki środkowej, w których znaczna część populacji jest skrajnie biedna, a Ba’Aka pozostają na najniższym szczeblu socjopolitycznej drabiny gwarantującej wsparcie i poszanowanie dla praw. Obecnie Republika Środkowoafrykańska (RŚA) należy do najbiedniejszych państw na kontynencie afrykańskim i na świecie. „Wskaźnik rozwoju społecznego (HDI – Human Development Index) RŚA na rok 2015 wyniósł 0,352, co stawia ten kraj w najniższej kategorii rozwoju społecznego (pozycja 188 na 188 państw i terytoriów” (Raport o Rozwoju Społecznym 2016: 2). Ubóstwo, niestabilna sytuacja polityczna i korupcja przyczyniają się do narastania społecznych nierówności, marginalizacji społecznej i wykorzystywania ekonomicznego Ba’Aka.

Nierespektowanie ich rdzennych, niepisanych praw jest kontynuacją praktyk kolonialnych i postkolonialnych i odnosi się do:

- braku poszanowania ich praw do ziemi, a w konsekwencji – wykorzenia i wysiedlenia oraz zawłaszczenia tradycyjnych ziem Ba'Aka lub ich części;
- negacji kultury rdzennej, a więc dziedzictwa przodków – pierwotnych mieszkańców ziemi, na której Ba'Aka żyją i polują. Praktyki te odnoszą się do szeroko rozumianej kultury Ba'Aka lub poszczególnych form jej wyrazu (wierzeń, życia codziennego w systemie klanowym, przynależności do i podziału pracy w społeczności rdzennej, praktyk żywieniowych, ubioru, dystrybucji zasobów, stylu życia);
- językowego wykluczenia ze wszystkich sfer życia społecznego wynikającego z faktu, że Ba'Aka posługują się własnymi dialektami, lub językiem Sango w celu komunikowania się z innymi grupami etnicznymi. Nie znają francuskiego, urzędowego języka i języka nauczania w szkołach w Republice Środkowej Afryki. Ojczysty język Ba'Aka, jako forma komunikacji akceptowana w domu, w obrębie rodziny i klanu, a więc w ramach całego procesu wychowania dziecka, nie jest tolerowany w innych przestrzeniach międzyetnicznego życia społecznego (z wyjątkiem przedszkolnej edukacji metodą ORA w szkołach misyjnych).

Analiza raportów organizacji pozarządowych, artykułów na temat dyskryminacji i marginalizacji Pigmejów oraz wywiady przeprowadzane przez autorkę wśród populacji Ba'Aka w Republice Środkowoafrykańskiej w latach 2001–2012 wskazały, że doznają oni marginalizacji, a także dyskryminacji (oba te procesy są ze sobą ściśle połączone) ze względu na:

- niski wzrost i sposób życia ściśle związany z lasem, który postrzegany jest jako miejsce życia zwierząt;
- przesady i uprzedzenia zakorzenione w myśleniu magicznym lokalnych społeczności, w świetle których Pigmeje są „prymitywni i dzicy”, „okrutni i niehumanitarni”, są „obywatelami drugiej klasy”, „citoyens”¹⁰, są traktowani jako „Niama” („mięso”) czy „zwierzęta lasu”;
- uległość i przyjmowanie pozycji „wycofania się” w sytuacji zagrożenia lub konfliktu;
- tradycyjny sposób odżywiania i ubogie (ekstremalne) warunki, w jakich tradycyjnie żyją;
- niższy stopień uczestnictwa w dominującym sposobie życia społecznego (brak przedstawicieli w instytucjach państwowych);
- ograniczenia w dostępie do rejestracji urodzeń spowodowane czynnikiem terytorialnym, językowym i ekonomicznym,
- niewielka partycypacja w edukacji.

¹⁰ Termin „obywatel” przypisany do Pigmejów Ba'Aka w RŚA ma negatywne konotacje.

Dziś Pigmeje poszukują tożsamości w rozmaitych sposobach radzenia sobie z kodami i bagażem tradycji, mając wokół siebie wzory i kody nowoczesności. Nie mogąc znaleźć swojego miejsca w nowych, narzucanych przez świat zewnętrzny warunkach życia, stają się bezdomnymi i migrantami w kraju, na terytorium którego są najstarszymi mieszkańcami. Istotnym punktem rozpatrywania ich trudnej sytuacji staje się więc dyskurs społeczny i polityczny państw, które zamieszkują i stereotypowy wizerunek Pigmejów w przekazie medialnym, literaturze, publikacjach popularnonaukowych i naukowych obecny również w Europie.

Odchodzeniu tradycyjnych myśliwych-zbieraczy nie towarzyszą ogromne emocje i kampanie społeczne. „Las się oddalił...”, oddalają się też jego prawowici mieszkańcy. Prezentowani przez antropologów w publikacjach z XX wieku Ba’Aka, Babinga czy Efe odchodzą jako nomadzi. Pozostają zaś, jako na wpół nomadzi i na wpół osadnicy z rozdartą tożsamością, pomiędzy wioską i niewidzialną ścianą tropikalnego lasu. Zmiana ich trybu życia spowodowana przeobrażeniami ich dotychczasowego środowiska życia (ekolodzy przewidują, że do 2030 r. zniknie las tropikalny w Afryce Środkowej) generuje nowe, nie występujące dotąd w klanach i rodzinach problemy związane z tożsamością, odchodzeniem od norm i zasad kolektywnego współżycia w osadzie na rzecz zaspokajania indywidualnych potrzeb.

Bez względu na miejsce i czas – jak pokazują losy społeczności marginalnych – największą krzywdę historia przynosi zwykłym, prostym ludziom. W książce Kiran Desai (2007) przeczytamy, że zyski powstają na bazie różnic między narodami, są produktami konfliktów i społecznych nierówności. Dlatego żyjące na marginesie społecznym grupy Pigmejów, uwikłane w procesy marginalizacji i dyskryminacji, są skazane na pozostanie na peryferiach. W pogłębiającym się i coraz bardziej od siebie dystansującym podziale na dwa odrębne światy: świata biedy i świata umiarkowanego dostatku w Republice Środkowoafrykańskiej tworzy się niszowy świat skrajnego ubóstwa, w którym funkcjonują środkowoafrykańscy Pigmeje.

Zakończenie

Na współczesną skomplikowaną społeczno-prawną sytuację odnoszącą się do (nie)respektowania pisanych i niepisanych praw Ba’Aka w przestrzeni społecznej, nakłada się dysonans funkcjonowania w warunkach tradycyjnego (leśnego) i nowego (wioska, miasto) środowiska życia dorosłych i dzieci Ba’Aka. To uwięzienie między światami (tradycji i cywilizacji, nowoczesności, która napływa wraz z przemianami globalizacyjnymi) zauważalne jest w praktykach życia codziennego. Odzwierciedla je:

- rozproszenie dzieci, które są przez chwilę w misyjnej szkole, przez chwilę w lesie, a resztę czasu spędzają w przestrzeni wioski, poszukując stabilnych punktów kształtujących ich tożsamość;

- niewielka reprezentacja Ba'Aka w życiu politycznym, ekonomicznym i społecznym regionów, które zamieszkują;
- problemy młodych Ba'Aka, którzy nie mając dobrego wykształcenia, nie mając zawodu, ani dostępu do wartościowych ekonomicznie zawodów na rynku pracy, starają się podejmować czasowe roboty, które są nisko opłacane, eksploatują i dyskryminują ich jako ludzi;
- niepewność i bezradność dorosłych, którzy obserwując swoje nastoletnie i młodsze dzieci nie znajdują recepty na 'życie pomiędzy światami' – znikającego z powierzchni ziemi tradycyjnego domu – lasu równikowego i świata zastanego – wiosek i miasteczek, których właścicielami i gospodarzami są społeczności (część z nich to Kumu) dotychczas czerpiące ekonomiczne zyski z zależności (symbiozy) w relacji z Ba'Aka.

Na zakończenie chciałabym zacytować słowa Louisa Sarno, który, w dialogu z Ba'Aka, usiłował pokazać światu, że niepisane prawa mniejszości, a więc prawo Ba'Aka do przeżycia, są nierozzerwalnie związane z lasem deszczowym i z traktowaniem ich jako kluczowego ogniwa ekosystemu lasu deszczowego:

- „Louis, jak widzisz przyszłość Bayaka?”
- „Myślę, że przyszłość Bayaka jest ściśle związana z przyszłością tego lasu. Jeżeli uda się nam zachować las w dobrym stanie to przyszłość Bayaka będzie zapewniona, bo mogą oni uczestniczyć we współczesnym życiu, chodzić do szkoły, kimś w życiu się stać, czegoś się nauczyć, ale jeżeli będzie las, to będą mogli kultywować to swoje tradycyjne życie, to tradycyjne życie wcale nie musi być sprzeczne z życiem współczesnym. Ale jeżeli nie będzie lasu, albo będzie w złym stanie, to ta przyszłość Bayaka będzie bardzo trudna, bo będą żyli jako niewolnicy tego społeczeństwa narodowego centrafrykańskiego, będą pracowali za marne pieniądze, będą wykorzystywani. Ich przyszłość zdecydowanie zależy od przyszłości lasu, i myślę, że tutaj jest coś do zrobienia w tej dziedzinie, tu w tym lesie w Dzanga Sanga, jeszcze nie jest za późno, można coś zrobić, ale niedługo może się okazać, że jest za późno.

[...] ci, którzy tu przyjeżdżali, z którymi rozmawiałem, głównie interesowali się życiem codziennym Bayaka, ale nie interesowali się za bardzo zmianami czy przyszłością tego ludu, o które Ty pytasz. Interesowało ich tradycyjne polowania, tańce itd. Ciągłe to samo, ale nic o zmianach czy o przyszłości. Bardzo ciężko jest znaleźć kogoś, kto naprawdę się interesuje Bayaka, zmianami w ich życiu, ich przyszłością”¹¹.

Jako ludność rdzenna i grupa mniejszościowa, Ba'Aka mają niewielki wpływ na politykę państwową i lokalną dotyczącą ich życia. „Ich ziemia może być im odebrana «w interesie państwa» z przeznaczeniem na tamy, kopalnie, w ramach projektów ochrony środowiska, czy innych planów, które obiecują «rozwój», lecz

¹¹ L. Sarno w rozmowie z U. Markowską-Manista, Yandoumbe, Republika Środkowoafrykańska 2012.

spychają prawdziwych właścicieli tych ziem na margines. Bez silnego głosu w procesach politycznych i uznania ich niezbywalnego prawa do ziemi, [...] obrona własnej niepodległości przez społeczności plemienne może być trudna- jeśli nie niemożliwa” (Woodman, Grig (red.) 2007: 2). W związku z brakiem respektowania ich praw, które zawierają się choćby w ich partycypacji w podejmowaniu decyzji o ich rozwoju, ich głos wciąż pozostaje niesłyszalny.

Bibliografia

- African Charter on the Rights and Welfare of the Child*, OAU Doc. CAB/LEG/24.9/49 (1990), która weszła w życie 29.11.1999, <http://hrlibrary.umn.edu/africa/afchild.htm>, dostęp: 20.03.2017.
- Bahuchet, S. (1985). *Les Pygmées Aka et la forêt centrafricaine*. Paris.
- Bauman, Z. (2005). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beazley, H. i in. (2009). The right to be properly researched: Research with children in a messy. *Children's Geographies*, Vol. 7, (4), 365–378.
- Biesbrouck, K. (2002). New Perspectives on Forest Dynamics and the Myth of 'Communities'. *IDS bulletin*, 33,1, 55–64.
- Boyden, J., Ennew, J. (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Rädda Barnen, Save the Children Sweden.
- Bodley, J.H. (2008). *Victims of progress*. Lanham, New York, Toronto, Plymouth, UK: Alta Mira Press, Rowman & Littlefield.
- Collings, N. (2010). *State of the World's Indigenous Peoples*. United Nations New York http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_chapter3.pdf, dostęp: 20.03.2017.
- Daranowski, P. (2014). Ludność rdzenna – prawo do samostanowienia – Grenlandia. *Polski Rocznik Praw Człowieka i Prawa Humanitarnego*, 5, 143–157.
- Desai, K. (2007). *Brzemie rzeczy utraconych (The Inheritance of Loss)*, tłum. J. Kozłowski, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Martínez Cobo, J. (1986). *Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations. Final report*: E.CN.4/Sub. 2/1986/7/Add. 4.para.379: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/MCS_v_en.pdf, dostęp: 20.03.2017.
- Ennew, J. (2002). Outside childhood: Street children's rights. W: B. Franklin (red.), *The New Handbook on Children's Rights* (s. 388–403). London: Routledge.
- Ennew, J., Swart-Kruger, J. (2003). Introduction: Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth. *Children, Youth and Environments*, 13(1).
- Gilarowski J. (2012). *Afryka dzisiaj. Piękna, biedna, różnorodna*. Warszawa: Dialog.
- Grielen P. (1986). Pygmées, le grand peuple de la forêt. *L'Univers du vivant*, 11, 56–71.
- Hewlett, B.S. (2009). *Victims of discrimination: An anthropological science critique of human rights and missionary narratives of African Pygmy marginalization* <http://anthro.vancouver.wsu.edu/publications/118/>, dostęp: 02.04.2017.
- Hewlett, B.S. (red.) (2014). *Hunter-gatherers of the Congo Basin: cultures, histories, and biology of African pygmies*. Transaction Publishers.

- Human Development for Everyone. Briefing note for countries on the 2016.* Human Development Report Central African Republic, UNDP http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/CAF.pdf, dostęp: 20.03.2017.
- Indigenous Peoples, Indigenous Voices. FACTSHEET*, United Nation, http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/5session_factsheet1.pdf, dostęp: 20.03.2017.
- Klieman, K.A. (2003). *The Pygmies Were Our Compass: Bantu and Batwa in the History of West Central Africa. Early Times to c.1900 CE.* Greenwood Pub Group.
- Kisliuk, M. (2008). *Musical Life in the Central African Republic.* W: R.M. Stone (red.), *The Garland Handbook of African Music.* New York–London: Indiana University, Bloomington, Routledge, vol. 1.
- Kenrick, J., Jerome, L. (2001). Discrimination against the forest people ('Pygmies') of Central Africa. W: *Racism against Indigenous Peoples* (s. 312–325). Copenhagen: IWGIA.
- Lewis, J. (2005). Whose forest is it anyway? Mbendjele Yaka pygmies, the Ndoki Forest and the wider world. *Property and equality*, 2, 56–78.
- Liel, M., Invernizzi, A. (2016). Introduction. W: A. Invernizzi i in. (red.), *Children Out of Place and Human Rights: In Memory of Judith Ennew*, Vol. 15, Springer, 1–7.
- Lysik, S. (1960). Pigmeje afrykańscy i zagadnienie ich języka. W: J. Gajek (red.), *LUD*, vol. XLV, rok 1958/59. Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- MacDonald, D.H., Hewlett, B.S. (1999). Reproductive interests and forager mobility 1. *Current Anthropology*, 40, 4, 501–524.
- Markowska-Manista, U. (2012). Obszary dyskryminacji i marginalizacji Pigmejów w Afryce Środkowej. W: K. Jarecka-Stepień, J. Kościółek (red.), *Problemy współczesnej Afryki. Szanse i wyzwania na przyszłość* (s. 83–97). Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Markowska-Manista, U. (2014). Kolonialne i postkolonialne uwikłania łowców-zbieraczy w Afryce Środkowej. *Przegląd Humanistyczny*, 05(446), 33–45.
- Markowska-Manista, U. (2016). „Invisible” and „unheard” children in fragile contexts – reflections from field research among the Ba’Aka in Central African Republic. *Problemy Wczesnej Edukacji/Issues In Early Education*, 4(35), 58–76.
- Michałowska, G. (2008). *Problemy ochrony praw człowieka w Afryce.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- O’Donnell, E., Talbot-Jones, J. (2017). Three rivers are now legally people – but that’s just the start of looking after them. W: *The Conversation. Academic rigour, journalistic flair*: <https://theconversation.com/three-rivers-are-now-legally-people-but-thats-just-the-start-of-looking-after-them-74983>, dostęp: 20.03.2017.
- Peoples Under Threat 2011 and 2012*, tab. 1, “Minority Rights Group International”, <http://www.minorityrights.org/11338/press-releases/minorities-face-attack-as-revolutions-sour-in-middle-east-and-north-africa-says-new-global-peoples-under-threat-survey.html>, dostęp: 20.03.2017.
- Pemunta, N.V. (2013). The governance of nature as development and the erasure of the Pygmies of Cameroon. *GeoJournal*, 78, 2, 353–371.
- Saulnier, P. (1998). *Le Centrafrique. Entre mythe et réalité.* Paris: Études Africaines.
- Schebesta, P. (1933). *Among Congo Pygmies.* London: Hutchinson and Co.
- Schebesta, P. (1936). *My Pygmy and Negro Hosts.* London: Hutchison and Co.
- Schebesta, P. (1940). *Les Pygmées.* Paris: NRF Gallimard.
- Schebesta, P. (1952). *Les Pygmées du Congo Belge.* Brussels. Mémoire Institut Royal Colonial Belge, Series 8, vol. 26.
- Schebesta, P. (1977). *Among Congo Pygmies.* New York: AMS Press.

- Smis, S., Cambou, D., Ngende, G. (2012). The Question of Land Grab in Africa and the Indigenous Peoples' Right to Traditional Lands, Territories and Resources. *Loy. LA Int'l & Comp. L. Rev.*, 35, 493–535.
- The 'Pygmies'*, Survival International <http://www.survivalinternational.org/tribes/pygmies>, dostęp: 20.03.2017.
- The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* (2008), art. 26–28, art. 29, art. 32, s. 10–12.
http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf, dostęp: 20.03.2017.
- The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples which determines indigenous populations* 2008 http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf, dostęp: 20.03.2017.
- Turnbull C. (1961). *The forest people*. London: Chatto & Windus.
- Woodman, J., Grig, S. (red.) (2007). *PROGRESS CAN KILL: HOW IMPOSED DEVELOPMENT DESTROYS THE HEALTH OF TRIBAL PEOPLES*, Survival International <http://assets.survivalinternational.org/documents/1511/full-report.pdf>, dostęp: 02.04.2017.
- Verdu, P., Destro-Bisol, G. (2012). African Pygmies, what's behind a name? *Human biology*, 84, 1, 1–10.

Manfred Liebel

Badania realizowane przez dzieci: doświadczenia z dziećmi „niedopasowanymi”¹

Wprowadzenie

Idea badań z dziećmi, w przeciwieństwie do badań *nad* dziećmi, jest obecnie powszechnie akceptowana w dziedzinie badań socjologicznych. Badania powinny wspierać dzieci, dać im głos i twarz podkreślając ich sposób postrzegania świata i poglądy. Ochrona praw dziecka oraz hasła dotyczące etycznych aspektów badań powinny przejawiać się w dążeniu do tego, by proces badawczy oraz wyniki badań nie krzywdziły dzieci a przeciwnie – by działały z korzyścią dla ich obecnych i przyszłych interesów. Mając na uwadze takie właśnie podejście, mówimy zazwyczaj o *badaniach skoncentrowanych na dzieciach* lub *badaniach opartych na prawach człowieka*. W prezentowanym rozdziale rozważam, w jakim stopniu oraz w jaki sposób dzieci same (mogą) przyjąć rolę badaczy, głównie w odniesieniu do doświadczeń ze społecznie marginalizowanymi dziećmi w świecie większościowym. Opierając się na publikacjach Connolly’ego i Ennew (1996: 133) nazywam je dziećmi „bez miejsca”, „odnosząc się w ten sposób do oczywistego oderwania tych dzieci od miejsc powszechnie uważanych za normalne dla dzieci ze współczesnej klasy średniej świata Zachodu – domów rodzinnych, szkół i klubów zorganizowanych przez dorosłych. Być bez miejsca, to być dzieckiem poza opieką dorosłych, być na ulicach centrów miast”.

W pierwszej części tekstu porównam różne modele badań nad dzieciństwem, które zakładają partycypację lub zaangażowanie dzieci. W drugiej części poddam analizie znaczenie badań „z perspektywy dziecka”. Następnie przedstawię podejścia i praktyczne przykłady badań przeprowadzonych przez same dzieci, w szczególności przez dzieci znajdujące się w społecznie niekorzystnej sytuacji życiowej. W dalszej kolejności omówię wybrane problemy i typy ryzyka związane

¹ Pierwotna wersja tekstu: M. Liebel, Children researching. W: D. Baladur, B. Qvarsell (red.), *Children’s Rights to Education and Information in a Global World*. Iași: Editura Universității “Alexandru Ioan Cuza”, 2008: 137–151.

z badaniami realizowanymi przez dzieci, w szczególności te, które wynikają z zależności od dorosłych lub realizowania badań w instytucjach edukacyjnych. Zakończę rozdział ukazując jakie „korzyści” dzieci mogą odnieść z kierowanych przez siebie badań, takich za które są w pełni odpowiedzialne.

Badania skoncentrowane na dziecku oraz badania realizowane przez dzieci

Badania, w których dzieci są najważniejszymi aktorami realizowane są częściej niż społeczność naukowa to odnotowuje. Pomimo pojawiających się w ostatnich latach publikacji w czasopismach naukowych na temat dzieci w roli badaczy², badania realizowane przez dzieci są nadal traktowane w środowisku naukowym jako osobliwość, a co za tym idzie, nie są traktowane zbyt poważnie. Choć dorośli badacze zajmujący się tematem dzieciństwa, lubią mówić o dzieciach jako ekspertach w dziedzinach im znanym, to tytuł *naukowych* ekspertów przypisuje się dzieciom tylko pod pewnymi zastrzeżeniami i w ograniczonym sensie. Do dzisiaj jedynie wybrane organizacje zajmujące się prawami dziecka, zaangażowani pedagodzy czy dorośli współpracownicy ruchów dziecięcych akceptują badania realizowane przez dzieci i wspierają je w ich wysiłkach³.

Podręcznik wydany przez szwedzką filię organizacji *Save the Children* (2004), którego założeniem jest ułatwienie partycypacji dzieci w badaniach nad przemocą wobec dzieci, zawiera wiele przykładów ilustrujących, w jakich kontekstach i w jaki sposób dzieci uczestniczyły jako współautorzy badań wraz z dorosłymi oraz jako samodzielni badacze. „Najczęściej chłopcy i dziewczynki uczestniczą jako respondenci w badaniach zaprojektowanych przez dorosłych. Coraz częściej jednak dzieci współpracują ze starszą młodzieżą lub z dorosłymi przy projektowaniu pytań badawczych, wyborze najodpowiedniejszych respondentów, przeprowadzaniu wywiadów i wykorzystywaniu innych metod zbierania danych oraz analizowaniu wyników badań” (*ibid.*: 15). Inne przykłady przedstawiono w publikacji z 2011 r. *Wskazówki do Badań z Dziećmi i Młodzieżą* (Shaw, Brady, Davey

² Alderson 2000; 2001; Christensen, James 2000; Christensen, Prout 2002; Kirby 2002; Jones 2004; Kellett 2005a; 2005b; Greig, Taylor, MacKay 2007; Tisdall, Gallagher 2009; Mason, Hood 2011; Cheney 2011; Casas i in. 2012; Mason, Watson 2014.

³ Traktują o tym niektóre publikacje, takie jak ENDA 1993; Boyden, Ennew 1997; Kirby 1999; Worrall 2000; *Save the Children* 2004; Fraser i in. 2004. Podają one wiele przykładów oraz omawiają podejścia metodologiczne do badań realizowanych przez dzieci, np. podejście dziecko-dziecko (ang. *child-to-child approach*), które najczęściej stosowane jest w odniesieniu do edukacji zdrowotnej (Pridmore, Stephens 2000) lub jako partycypacyjne badania typu badania zaangażowane (ang. *action research*) w kontekście podejść akcentujących upodmiotowienie w pracy socjalnej lub działaniach streetworkingu z dziećmi i młodzieżą (Liebel i in. 2001; Nieuwenhuys 2004).

2011). Autorzy wskazują, że: „W konwencjonalnych metodologiach badawczych dzieci i młodzież (podobnie do innych często badanych grup) niejednokrotnie były wykluczane z procesu projektowania badań czy decydowania o zakresie poszczególnych projektów badawczych a ich punkt widzenia filtrowany był przez interpretacje dorosłych badaczy. W ostatnich latach dokonała się teoretyczna i metodologiczna transformacja w badaniach społecznych: zaczęto odchodzić od tradycyjnych koncepcji, które postrzegały dzieci i młodzież wyłącznie jako podmioty badań, ku pogładowi, że przedstawiciele tych grup to aktorzy społeczni reprezentujący unikalny punkt widzenia i oferujący ważne spostrzeżenia na temat własnych realiów” (*ibid.*: 4).

Niemniej, nawet w podejściach badawczych uważanych za partycypacyjne i skoncentrowane na dzieciach są one nadal angażowane tylko w marginalnym stopniu i rzadko mają możliwość takiego zaangażowania (zob. Hunleth 2011). W niektórych przypadkach partycypacja dzieci ograniczona jest do roli respondentów lub ankieterów, w innych przypadkach dzieci współuczestniczą w projektowaniu badań (na przykład biorą udział w formułowaniu pytań i innych części naukowych eksploracji) lub w interpretacji danych. Jednakże reszta procesu badawczego, do momentu publikacji wyników, pozostaje w rękach dorosłych badaczy. To samo dotyczy ewaluacji danych zbieranych w trakcie badań niereaktywnych, na przykład interpretacji wypowiedzi pisemnych lub danych wizualnych. Nawet jeśli idea badań była inicjatywą dzieci to interpretacji danych dokonują w trybie *ex-post* dorośli badacze i – w najlepszym przypadku – poddawana jest ona ponownej dyskusji razem z dziećmi (Greene i Hogan, 2005). We wspomnianych wcześniej *Wskazówkach* wyróżniono kilka aspektów zaangażowania dzieci i młodzieży: mogą być źródłem danych badawczych; stroną konsultowaną w kontekście badań; współuczestnikami w badaniu; oraz właścicielami wyników badań (Shaw, Brady, Davey 2011: 8).

Badania z dziećmi mogą niewątpliwie dostarczyć ważnych i przydatnych informacji dotyczących ich środowiska życia, sposobów myślenia i poglądów. Nie jest to jednak zawsze najlepsza metoda i ma swoje ograniczenia. Należy przede wszystkim pamiętać o tym, że tylko dziecko może zrozumieć inne dziecko. „Dzieci zadają inne pytania, mają inne priorytety i troski i spoglądają na świat innymi oczami” (Kellett 2005a: 3; zob. również Kaplan, Howes 2004). Powinniśmy zatem rozważyć, w jaki sposób dzieci mogą same przyjąć rolę badaczy i jak dorośli badacze mogą je w tym zadaniu wspierać.

Modele badań nad dzieciństwem

Badania o dzieciach	Dzieci jako podmioty badań	Perspektywa dorosłych
Badania z dziećmi	Dzieci jako respondenci Dzieci jako współbadacze	Perspektywa dorosłych Perspektywa dorosłych lub dzieci
Badania realizowane przez dzieci	Dorośli jako współbadacze Dorośli jako konsultanci	Perspektywa dzieci Perspektywa dzieci

Nie zawsze możliwe jest wyraźne rozdzielenie badań z dziećmi od badań realizowanych *przez* dzieci; w praktyce oba modele mogą się pokrywać jak i wzajemnie uzupełniać. Mając na uwadze poszanowanie interesów i praw dzieci oraz ich poglądów, badania z dziećmi są niewątpliwie bardziej odpowiednim podejściem niż badania *nad* dziećmi. Jest tak jednak tylko w przypadku, gdy umożliwi się dzieciom uczestniczenie w projektowaniu procesu badawczego. W badaniach prowadzonych *przez* dzieci dorośli mogą być również zaangażowani i spełniać ważne funkcje. Jednak ich rola różni się od innych partycypacyjnych podejść badawczych tym, że dorośli nie przyjmują tu funkcji osób realizujących i projektujących proces badawczy, lecz towarzyszą i wspierają dzieci. W zależności od stopnia, w jakim dorośli ingerują w proces badawczy mogą stać się współbadaczami lub konsultantami dzieci, które realizują swój własny plan badawczy.

Badania *realizowane przez* dzieci w rzeczywistości wykraczają poza badania *nad* dzieciństwem. Dzieci są głównymi aktorami w procesie badawczym, dzięki czemu wzrasta prawdopodobieństwo, że ich własne opinie i punkty widzenia zostaną uwzględnione, jednak one same lub ich dzieciństwo(a) niekoniecznie są tematem i obiektem badań. Badania prowadzone *przez* dzieci mogą dotyczyć jakiegokolwiek tematu, który wydaje się ważny dla nich samych lub kwestii, której zrozumienie chcą pogłębić. W takim sensie bardziej adekwatnym określeniem będzie *badania realizowane przez* dzieci lub *badania z perspektywy* dzieci.

Perspektywa dzieci

Kwestia perspektywy dzieci odgrywa ważną rolę w badaniach nad dzieciństwem wpisujących się w nurt badań partycypacyjnych lub skoncentrowanych na dzieciach (zob. Greig i in. 2007; Greene, Hill 2005; Warming 2011). Najczęściej jest ona tematem rozważań dotyczących tego, w jakim stopniu badania nad dzieciństwem (podobnie do badań nad kobietami i mniejszościami) mogą i muszą przyjąć „punkt widzenia” badanych osób lub grup, aby mogły ukazać ich realia społeczne, interesy i poglądy (zob. np. Alanen 1992: 106–109; Mayall 2002). Aktywna partycypacja dzieci uważana jest za istotny aspekt badań, ponieważ one same najwierniej wyrażają lub komunikują ten punkt widzenia.

W krajach niemieckojęzycznych dyskurs w tym obszarze oscyluje pomiędzy fundamentalnymi wątpliwościami epistemologicznymi dotyczącymi tego, czy perspektywa dzieci może być w ogóle zrozumiana przez dorosłych a pragmatycznymi podejściami badawczymi do problemu. Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange i Hans Rudolf Leu (1999: 21) zauważają istniejący w tym dyskursie paradoks: pytają jak akademicy badający dzieciństwo mogą twierdzić, iż rozumieją perspektywę dzieci, skoro „najpierw chcą ją poznać”. Z kolei, autorzy wierzą, że takie twierdzenie ma podstawę bytu jeśli dorośli badacze będą postrzegać dzieci jako „jednostki posiadające wiedzę” oraz „osoby”, a nie narzucać im na siłę

udziału w programach rozwojowych. Na przykład, można spytać dzieci, w jaki sposób chciałyby być badane – indywidualnie, w parach czy w grupie, lub wykorzystać niewerbalne metody, takie jak rysunki przez nie wykonane czy media wizualne (*ibid.*: 25). Jürgen Zinnecker (1999: 79–80) wskazuje na praktyczne podejścia badawcze do problemu polegające na przykład na „polityczno-pragmatycznym” definiowaniu celów badawczych, „despecjalizacji” procedur badawczych umożliwiającej dostosowanie metod badawczych „do życia dziecka i jego perspektywy czasowej” oraz dodanie „elementów czasu wolnego (gier i zabaw) do surowego etosu pracy badawczej”. Oznaczałoby to również konieczność przeprogramowania wielu „typowych projektów badawczych”.

Kolejna badaczka z Niemiec, Friederike Heinzl (2000: 26) wysuwa dalej idące wnioski. Twierdzi, że perspektywa dzieci ma szansę być zrozumiana tylko wtedy, gdy dorośli badacze zajmujący się problemem dzieciństwa wniosą do procesu badawczego „umiejętność empatycznej werbalizacji potrzeb i odczuć dzieci”. Uważa, że hierarchiczny porządek środowiska akademickiego bardzo to utrudnia: „Badacze są częścią naukowej społeczności, która funkcjonuje w oparciu o zasady stworzone przez dorosłych oraz w której dzieci niekoniecznie zajmują priorytetowe miejsce w hierarchii podmiotów badań. Badanie sposobu funkcjonowania dzieci musi być zatem umiejscowione w odniesieniu do zainteresowań i kontekstów badawczych akceptowanych w społeczności dorosłych. Nawet – bez wątplenia pomocne – podejście traktujące dzieci jako ekspertów w ich własnym życiu jest konstruktem dorosłocentrycznym: upodmiotowienie dzieci, które z niego wynika zorientowane jest na system wartości dorosłych. Na tej samej zasadzie, postulaty, by dzieci były traktowane jako pełnoprawni członkowie społeczeństwa, oparte są na systemie wartości stworzonym i zdominowanym przez dorosłych” (*ibid.*: 27).

W takich warunkach dzieci nigdy nie będą miały możliwości przedstawienia własnych poglądów i pytań na etapie projektowania projektu badawczego, nie będą też miały znaczącego wpływu na decyzje dotyczące tego procesu. W jeszcze mniejszym stopniu będą miały możliwość przemyślenia i współdecydowania w kwestii czy badania są w ogóle w ich interesie lub też nawet, czy mogą być dla nich szkodliwe, zostać użyte przeciwko nim lub innym dzieciom. Takie ryzyko pojawia się zwłaszcza, gdy dojdzie do „wycieku” informacji „uzyskanych” od dzieci lub danych zebranych przez same dzieci, które zostaną wykorzystane dla celów komercyjnych lub innych będących poza zasięgiem i wpływem dzieci.

W środowisku akademickim, nawet badania uważane za w dużym stopniu partycypacyjne nie wychodzą daleko poza wykorzystanie dzieci jako respondentów i asystentów. Taka forma badań może być dla dzieci ciekawa i stymulująca do pewnego stopnia i przez pewien okres czasu. Jednak ich ciekawość naukowa i badawcza może być pobudzona tylko wtedy, gdy ich rola w procesie badawczym i przedstawianiu wyników zdefiniowana będzie w sposób umożliwiający im realizowanie samodzielnych zadań w charakterze badaczy. Nie oznacza to, że

dorośli mają być wykluczeni z procesu badawczego, jednak ich rola musi zostać skonstruowana inaczej niż ma to miejsce w obecnych praktykach naukowych badań nad dzieciństwem.

Ku badaniom realizowanym przez dzieci

By móc wyobrazić sobie dzieci jako niezależnych badaczy, warto jest uwolnić się od typowych naukowych modeli badawczych – do których należy bezwzględne rozdzielanie nauki i sztuki – i przypomnieć sobie pierwotne znaczenie badań. Dla mnie oznaczają one odkrywanie na nowo i rozszyfrowywanie świata w jego różnych naturalnych, społecznych i kulturowych manifestacjach oraz próby przedstawienia i wyjaśnienia go w taki sposób, by stał się zrozumiały dla innych. Badania oparte są na ciekawości, mogą być nawet zdefiniowane jako rodzaj *systematycznej ciekawości*. Powinny być zawsze rozumiane jako proces uczenia się, przez wszystkie zaangażowane strony. Natomiast uzyskane wyniki powinny służyć jako narzędzie ulepszania praktyki badawczej, również w badaniach realizowanych przez dzieci⁴.

Rozumiejąc badania w ten sposób, nawet bardzo młode dzieci traktować można jako badaczy, gdy wciąż zadają pytanie „dlaczego” odnoszące się do ich obserwacji i doświadczeń oraz formułują własne filozoficzne teorie na temat otaczającego ich świata. Badania prowadzone przez dzieci obejmują szerokie spektrum tematów: od wczesnych odkryć w relacjach z matką i innymi krewnymi, przez badanie wolności własnej mobilności, przyjazności otoczenia aż do złożonych, metodologicznie wyszukanych analiz życia ludzkiego i jego zagrożeń. Można tego dokonać dzięki teoretycznym lub filozoficznym jak i empirycznym badaniom⁵.

Oczywiście, to, które „odkrywcze” działania dzieci mogą być zaliczone do działań badawczych, to kwestia definicji. Jednakże to właśnie od badań nad dzieciństwem wymaga się nie przyjmowania „norm opartej na faktach, koincydentalnej logiki dorosłych” (Martens 1999: 47), które leżą u podstaw stosowanych badań naukowych jako miara wszystkich odkryć. Konieczne jest przynajmniej postawienie pytania czy możliwe są inne sposoby realizowania badań oraz jakie kompetencje w tej dziedzinie posiadają dzieci. Mając to na uwadze, należy prześledzić relacje między – z jednej strony – kompetencjami kognitywnymi i metodologicznymi a z drugiej – kompetencjami kreatywnymi i naśladowczymi. Dzieje

⁴ Korczak zawsze starał się angażować dzieci jako głównych ekspertów w opisach relacji społecznych w procesie wychowania i edukacji.

⁵ Jest to kwestia problematyczna. Brytyjski badacz społeczny Sandy Fraser (2004: 18) stworzył hierarchię badań, zaczynając od *badania filozoficznych lub spekulatywnych do empirycznych*. „Badania empiryczne odróżnić można od badań spekulatywnych lub filozoficznych, gdyż te pierwsze akceptują nasze doświadczenie świata jako właściwy sposób zdobywania nowej wiedzy”.

się tak tylko, jeśli w ogóle, w dziedzinie ogólnie pojmowanej filozofii. Amerykański filozof i pedagog Gareth B. Matthews (1994: 17) zauważa na przykład, że „oczywiste powinno być dla każdego, kto słyszy filozoficzne uwagi i pytania małych dzieci, że charakteryzuje je świeżość i inwencja, którym trudno dorównać nawet najbardziej kreatywnym dorosłym”. W dziedzinie badań empirycznych w tym temacie jest też wiele do nadrobienia.

Kluczową kwestią dla empirycznych badań skoncentrowanych na dzieciach jest odpowiedź na pytanie, czym jest „danie dzieciom głosu”. Fińska badaczka społeczna Sirkka Komulainen (2007: 23) wskazuje na przykład, że „głos” dzieci jest postrzegany przez dorosłych badaczy wyłącznie w sposób selektywny i staje się „przedmiotem”, „który można osiąść, odzyskać i zwerbalizować”. Wypowiedzi dzieci podporządkowywane są schematowi interpretacji myślowej, który nie tylko ignoruje warunkowość społeczną oraz niejednoznaczność komunikacji między dziećmi a dorosłymi, lecz również jedynie „słucha” głosu dzieci, gdy jest on wyrażany słownie. „Częstsze słuchanie nie zawsze musi oznaczać lepsze zrozumienie” (*ibid.*: 25). Odpowiedzi na pytanie, jak „głosy” dzieci mogą działać na ich korzyść i być zrozumiane w swojej złożoności i różnorodności można szukać w badaniach prowadzonych przez dzieci dotyczących ich własnej rzeczywistości (w których dorośli mogą oczywiście odgrywać rolę wspierającą). Może wówczas stać się oczywiste, że, jak twierdzi australijska badaczka Pat Thomson (2008: 4), „głos oznacza nie tylko możliwość wyrażenia opinii, odnosi się także do języka, składowych emocjonalnych oraz niewerbalnych środków komunikacji używanych do wyrażania własnych przekonań. Podejmowanie badań, które biorą po uwagę głos może więc oznaczać wsłuchanie się w rzeczy niewypowiedziane i/lub których nie oczekujemy. [...] Dzieci i młodzież nie wypowiadają się jako jednolita grupa – tak jak dorośli mają różne doświadczenia, opinie i sposoby wyrażania opinii”. Co więcej, różnice istnieją nie tylko między osobami w różnym wieku: każde dziecko wyraża więcej niż jeden głos, co oznacza, że artykułuje własne myśli i odczucia na różne dostrzegalne sposoby (o „głosach” „przedwerbalnego” dziecka zob. Alderson 2013: 159 i 164).

Konceptualizacja badań realizowanych przez dzieci przede wszystkim wymaga zastosowania metodologii i narzędzi badawczych, które oparte są nie tylko na języku „werbalnym” czy „pisanym”, lecz także uwzględniają, a nawet priorytetyzują, podejścia wizualne i audiowizualne. Powszechnie wiadomo, że dzieci lubią wyrażać swoje myśli i odczucia w formie wizualnej, na przykład poprzez rysunki czy fotografie. Co więcej, od wczesnego wieku mają styczność z nowymi narzędziami komunikacji opartymi na technologii audiowizualnej (zob. Buckingham 2000). Potencjał takich metod jest stopniowo odkrywany w badaniach nad dzieciństwem (jako następstwo „wizualnej transformacji” w badaniach kulturowych, socjologicznych i antropologicznych; zob. Pink 2001; 2006; Grady 2008), jednak tylko w niewielu przypadkach wykorzystywane są one w badaniach, w których dzieci odgrywają kluczową rolę lub same stają się badaczami. Niemniej, niektóre

raporty z badań z dziećmi i młodzieżą pokazują, że – dla przykładu – telefony komórkowe z aparatami fotograficznymi możliwością wysyłania wiadomości tekstowych i odtwarzaczami MP3 czy interaktywne strony multimedialne otwierają nowe możliwości w podejściach partycypacyjnych. Chciałbym przedstawić dwa przykłady takich badań, jeden z Ugandy (Cheney 2011) oraz drugi z Australii (Johnson 2008)⁶.

Pierwszy przykład dotyczy inicjatywy holenderskiej antropolożki Kristen Cheney (2011), która zaprojektowała i zrealizowała projekt badawczy z dziećmi osieroconymi w wyniku epidemii AIDS w Ugandzie, by zdiagnozować użyteczność partycypacyjnych metod etnograficznych w badaniach skoncentrowanych na dziecku. Założeniem wspomnianych badań było nie tylko zebranie danych antropologicznych, lecz także wywarcie wpływu na politykę dotyczącą dzieci w ramach działań organizacji pomocowych i rozwojowych. Celem autorki było wykazanie, że zaangażowanie samych sierot jako „lokalnych badaczy” jest właściwym rozwiązaniem dla celów zwiększenia zarówno partycypacji dzieci, jak i skuteczności praw dziecka – w szczególności, gdy partycypacja dzieci uwzględniona jest w projekcie badań. Jej głównym zamiarem było „stworzenie przestrzeni dla partycypacji w celu zakwestionowania szerszych struktur władzy w badaniach nad dziećmi, z nadzieją na sprawienie, by prawa dziecka lepiej oddawały realia ich codziennego życia” (*ibid.*: 173). Szczególnie interesujący jest fakt, że próbując wykorzystać indywidualne talenty młodych ludzi autorka zwróciła się ku narzędziom audiowizualnym. Na przykład, „Malik, muzyk, był pod wrażeniem dyktafonów cyfrowych, brakowało mu jednak biegłości w pisaniu, zwłaszcza w języku angielskim, więc zachęciłam go, by nagrał swoje notatki z terenu i oddał do transkrypcji. James był pod wrażeniem kamery video, więc zasugerowałam mu, by częściej z nią pracował” (*ibid.*). Dzięki temu „ich własne doświadczenia życiowe, język i inne kompetencje kulturowe” (*ibid.*: 174) zostały wyartykułowane i zobrazowane, umożliwiło to również lepsze poznanie ich punktów widzenia. Dzięki młodym badaczom zrozumiano, że same sieroty „mogą często mieć inne troski i kompetencje niż ich opiekuni i organizacje pomocowe zakładają. Jednym z przykładów jest podejście dzieci do śmierci: często zakłada się, że najlepszym wyjściem jest ochrona dzieci przed kontaktem ze śmiercią, jednak kilka przypadków z naszych badań wskazywało na odwrotne wnioski, biorąc pod uwagę wyrażoną przez dzieci potrzebę zamknięcia pewnego rozdziału w życiu” (*ibid.*: 174–175). Niektóre badane dzieci wyrażały również „potrzebę otworzenia się nie tylko w temacie śmierci rodziców, lecz także w kwestii ich własnej sytuacji zdrowotnej – co nawet bardziej podważało konwencjonalny sposób myślenia o tym, jak dzieci radzą sobie z wiedzą medyczną” (*ibid.*: 175).

Drugi przykład opisuje projekt badawczy z dziećmi z czwartej i piątej klasy jednej ze szkół podstawowych w Australii zainicjowany i zrealizowany przez

⁶ Drugi przykład z wykorzystaniem fotografii zob. Kellock, Lawthom 2011.

nauczycielkę placówki, Kaye Johnson (2008). Zaprosiła do badania 450 dzieci i zachęciła do wskazania miejsc w szkole, które chciałyby zmienić. W tym celu miały przygotować rysunki i zdjęcia tych miejsc oraz je przeanalizować. „Umożliwiło to dzieciom wykorzystanie metodologii badań zaangażowanych w celu nawiązania współpracy z innymi partnerami i implementacji tych zmian. Pozwoliło to dzieciom na realizację działań w oparciu o własną interpretację danych wizualnych. Zyskały w ten sposób prawo do wprowadzenia bezpośrednich zmian we własnej szkole a tym samym możliwość wpłynięcia na własną pozycję w szkole” (*ibid.*: 78). Autorka konkluduje, że wykorzystanie materiałów wizualnych „pozwoiliło na uwzględnienie umiejętności wszystkich dzieci. Umożliwiło to wszystkim dzieciom, które chciały brać udział w projekcie, „wyrażenie własnej opinii”, zastanowienie się nad swoim codziennym życiem, wskazanie na kwestie ich interesujące i wyrażenie świadomego zdania” (*ibid.*: 81). Wykorzystanie stworzonych przez siebie materiałów wizualnych pozwoliło dzieciom przekazać informacje i zapewniło im większy stopień kontroli nad procesem badawczym, redukując w ten sposób nierówności w relacji władzy z dorosłym „współbadaczem”. Według autorki, w rezultacie przedstawienia zebranych danych szkolnej radzie, te miejsca, które dzieci wskazały jako najbardziej wymagające zmian (toalety, rozbudowa ogrodu warzywnego, wejście do szkoły oraz basen), otrzymały priorytetowy status w budżecie na kolejny rok. „Wizualne reprezentacje stworzone przez dzieci pozwoliły zrealizować ich potencjał transformacyjny każąc dorosłym spojrzeć na szkołę, jej działania i relacje pomiędzy jej członkami oczyma dzieci” (*ibid.*: 93).

Badania realizowane przez dzieci mogą odbywać się w różnych kontekstach. Mogą być realizowane w ramach pedagogicznych działań szkoły lub instytucji opieki dziennej, na przykład poprzez wspólne dyskusje z dziećmi lub wprowadzenie do lekcji elementów małych projektów badawczych. Mogą one mieć charakter zabawy, dzięki czemu będą dla nich bardziej interesujące i przyczynią się do lepszego poznania środowiska. Mogą być też realizowane przez dzieci i młodzież, która (chce) się zorganizować w celu zbadania własnej sytuacji czy sytuacji innych dzieci, głębszego zrozumienia istniejących problemów i znalezienia rozwiązań tychże problemów. W większości przypadków tego rodzaju inicjatywy określane są mianem „badań zaangażowanych” (ang. *action research*), gdyż mają na celu nie tylko lepsze poznanie rzeczywistości, lecz także znalezienie rozwiązań własnych problemów oraz problemów innych.

W niektórych przypadkach inicjatywa zaangażowania się w badania wychodzi od samych dzieci i młodzieży; w innych przypadkach to dorośli dają impuls do działania. Najczęstszą motywacją jest silna potrzeba lub chęć dowiedzenia się czegoś więcej o innych dzieciach i ich sytuacjach życiowych. Zazwyczaj badanie nie jest formą „zadania” do wykonania, nie wynika z chęci zwiększenia własnej wartości rynkowej dzięki nowej publikacji. Nie przypadkiem większość badań kierowanych przez dzieci realizowana jest w krajach tzw. świata

większościowego⁷. W dalszej części tekstu przedstawię kilka przykładów badań realizowanych przez dzieci z Nikaragui, Kolumbii i Indii, a następnie poruszę kilka kwestii, które często pojawiają się podczas współpracy z badającymi dziećmi.

Praktyki badawcze dzieci „bez miejsca”

Gdy na początku lat 90. XX wieku pracowałem jako streetworker oraz konsultant projektów w Nikaragui, poznałem dzieci pracujące na ulicy, które zachęcały inne dzieci do przyłączenia się do ich grupy. Szukały miejsc – również miejsc niewidzialnych dla społeczeństwa większościowego – w których mogłyby znaleźć innych rówieśników zainteresowanych przyłączeniem się. Chciały dowiedzieć się, w jakich warunkach żyją i pracują oraz co myślą o swojej pracy. Wspólnie z innymi streetworkerami pomogłem im zorganizować spotkania, podczas których mogły porozmawiać z pozostałymi dziećmi i zaplanować przyszłe działania. Przyjmując za punkt wyjścia pytania: „Jak możemy przetrwać? Jak chcemy żyć?”, przeprowadzono ustrukturyzowane dyskusje grupowe, których wnioski zostały następnie wspólnie opracowane, zilustrowane w postaci gazetek i rysunków ściennych a część z nich opublikowano w gazecie *‘Hechos Reales y Fantasías’* (czyli „Fakty i Fantazje”) zaprojektowanej wspólnie przez wszystkie zaangażowane w ten proces dzieci.

Podobne spotkania, które nazwaliśmy „warsztatami świadectw” (*talleres testimoniales*)⁸, odbywały się w innych miejscach, stając się ostatecznie załącznikiem organizacji zrzeszającej około tysiąca dzieci w kraju. Realizowano w ramach jej działalności kolejne inicjatywy badawcze, w których dzieci odgrywały rolę badaczy. Dla przykładu, z naszym wsparciem, zajmowały się zbieraniem danych w różnych dzielnicach miasta w celu uzyskania informacji na temat liczby i stanu zdrowia dzieci oraz wspólnie z inną grupą zainicjowały na podstawie tych badań kampanię szczepień. W innych przypadkach angażowały inne dzieci, by

⁷ Brytyjska badaczka Priscilla Alderson (2000: 254) zauważa: „Dzieci wydają się być zaangażowane w bardziej odważny sposób zarówno w pracę dorosłych jak i własne badania w państwach biednych i doświadczonych wojną. [...] Ograniczenia istniejące w Europie i Afryce Północnej w sferze badań prowadzonych przez dzieci wydają się więc wynikać w mniejszym stopniu z (nie)kompetencji dzieci niż z ograniczającego podejścia dorosłych, z barier oraz większej troski o ochronę dzieci niż ich prawo do partycypacji”. Liczne projekty badawcze z dziećmi realizowane w Świecie Mniejszościowym koncentrują się na zinstytucjonalizowanych środowiskach pedagogicznych lub angażują niemal wyłącznie uczniów szkół (zob. m.in. przykłady przedstawione przez Shaw’a, Brady’ę i Davey’a 2011). „Choć raport z 2006 r. dotyczący badań realizowanych przez dzieci lub młodzież opisał ponad 50 projektów, w których dzieci i młodzież brała bezpośredni udział w przynajmniej niektórych aspektach procesu badawczego, tylko w niewielu przypadkach dzieci pełniły rolę badaczy” (Mason, Hood 2011, w odniesieniu do: Brownlie i in. 2006).

⁸ Początkowo ani dzieci ani dorośli nie byli świadomi tego, że przeprowadzamy badania.

opowiadały o i dokumentowały ważne doświadczenia z ulicy, pracy lub szkoły lub wcześniejszego życia oraz publikowały informacje o nich, opatrując własnym komentarzem i poradami w gazetach innych organizacji dziecięcych a nawet w książce (zob. Liebel 1996). Kolejną formą działań badawczych dzieci była dokumentacja typowych dla ich życia sytuacji życiowych. Od pomagających im dorosłych otrzymały aparaty, dzięki którym mogły fotografować wybrane przez siebie miejsca i sytuacje. Zdjęcia zostały opatrzone komentarzami i wyjaśnieniami i pokazane publicznie podczas wystawy.

Kolejnym przykładem są praktyki edukacyjne w slumsach kolumbijskiego miasta Neiva, o których dowiedziałem się już na początku lat 90. ubiegłego wieku. Założono tam społeczną szkołę podstawową oferującą (głównie) pracującym dzieciom sposoby nauczania, które pozwalały im zrozumieć otaczający ich świat dzięki „własnym spostrzeżeniom naukowym”. Nauczyciele opisali stosowaną w placówce metodę w następujący sposób: „Dziecko angażowane jest w proces poznawczy, który nie jest – jak w tradycyjnym systemie – oparty na przyswajaniu danych, lecz pozwala mu stać się odkrywcą własnego otoczenia. Zamiast odtwarzać martwe słowa z podręczników – uczy się uczyć. Zamiast ryby otrzymuje wędkę i uczy się jak łowić samodzielnie (co oczywiście nigdy nie jest procesem neutralnym)” (Colectivo de la Escuela Popular Claretiana 1987: 97; zob. także Chávez i in. 2007). Ważnym elementem kształcenia były zatem „wycieczki badawcze” (*salidas de investigación*), podczas których dzieci mogły dowiedzieć się na przykład, dlaczego rzeka w ich regionie jest zanieczyszczona, jakie toksyny zanieczyszczają rzekę oraz jaki był wpływ skażeń na życie mieszkańców. Inne badania dotyczyły komarów, powodów, dla których występują w tak dużych ilościach w okolicy oraz ich roli w przenoszeniu malarii i innych chorób. Dzieci badały również wpływ słońca na przyrodę, styl życia oraz przyzwyczajenia żywieniowe mieszkańców ich miejscowości, a także dawne tradycje związane ze „zdrowym żywieniem”, np. spożywania *chichy*, lokalnego napoju przyrządzanego z kukurydzy.

Podobne inicjatywy badawcze opisane są w broszurze indyjskiej organizacji walczącej o prawa dziecka The Concerned for Working Children, współpracującej z organizacją dzieci pracujących Bhima Sangha (Lolichen 2002). Między wrześniem 1998 a majem 1999 r. członkowie Bhima Sangha przeprowadzili wraz z innymi dziećmi badania gospodarstw domowych w ich rodzinnych wioskach, w trakcie których udało im się dotrzeć do ponad 7500 rodzin. W inicjatywie uczestniczyło około 27 dzieci w wieku od 8 do 18 lat. Badania te miały praktyczne implikacje dla dzieci. Zależało im na uzyskaniu dokładnych i wiarygodnych informacji dotyczących problemów dzieci w wioskach oraz znalezieniu sposobów ich rozwiązania. Dzieci mocno zaangażowały się w działania badawcze. Musiały pogodzić ich realizację z pracą, szkołą i obowiązkami domowymi. Nie było to zawsze łatwe, jednak dzięki reorganizacji życia codziennego, wzajemnej pomocy i przekonaniu pracodawców i/lub rodziców by dali im czas niezbędny na badania, udało im się zrealizować projekt.

Wspomniane wcześniej badanie zainicjowane zostało przez organizację walczącą o prawa dziecka, która stworzyła również wstępny kwestionariusz. Dzieci mogły jednak wprowadzić w nim zmiany. Były odpowiedzialne za zbieranie danych i same decydowały o tym, jak chcą je analizować. W konsekwencji miały poczucie kontroli nad procesem badawczym. Jak wyraźnie stwierdziły, były to *ich* badania i miały jasną wizję tego, co mogą zrobić z zebranymi danymi. W procesie swoich eksploracji odkryły wiele problemów, które dotyczyły je jako dzieci, jak i innych członków społeczności. Nie zadowolili się uświadamianiem problemów, lecz doprowadziły do konfrontacji z osobami za nie odpowiedzialnymi, dzięki czemu niektóre z nich udało się rozwiązać. Zwróciły na przykład uwagę na fakt, że niektóre z badanych dzieci nie uczęszczały do szkoły. Przeprowadziły rozmowę z dyrektorem placówki i doprowadziły do natychmiastowego przyjęcia wspomnianych dzieci do szkoły. Wśród poruszonych tematów była również kwestia warunków pracy dzieci. Na podstawie wyników badań opracowały ilustrowaną broszurę, w której wyraziły swoje stanowisko dotyczące odpowiednich form pracy dla dzieci w danym wieku („Praca, którą możemy i której nie możemy wykonywać”). Wykorzystały również uzyskane podczas badania dane w kampanii przeciwko sklepom monopolowym oraz przymusowym małżeństwom dzieci.

W przygotowanej samodzielnie *Historii Badania*, dzieci opowiadają o swoich doświadczeniach i lekcjach, jakie wyniosły z tych działań oraz wyjaśniają dlaczego zdecydowały się na dokumentację całego procesu: „Dokumentujemy wszystko, ponieważ nie chcemy powtarzać błędów realizując kolejne badania. [...] Inni będą dzięki temu wiedzieć, że badanie to zostało zrealizowane przez same pracujące dzieci. [...] W przyszłości, jeśli dzieci będą chciały przeprowadzić badania, nie będą musiały zwracać się do dorosłych po niezbędne informacje, lecz będą mogły otrzymać je od nas. Musimy dokumentować wszystko, aby dzieci mogły uczyć się na naszych doświadczeniach” (Bhima Sangha, Makkala Panchayat 2001: 22)⁹.

Istotną kwestią pozwalającą zrozumieć omówione badania realizowane przez dzieci w Nikaragui i Indiach jest fakt, że są one częścią rozwijających się ruchów dzieci pracujących¹⁰. Wszystkie zaangażowane dzieci były już członkami ruchów lub przynajmniej miały jakieś doświadczenia w organizowaniu spotkań i pracy w grupach poświęconej konkretnym problemom. Ponadto, dzięki świadomości swojej sytuacji oraz swoich praw jako dzieci pracujących były bardzo zmotywowane do pracy badawczej. We wszystkich przedstawionych przypadkach, również w Kolumbii, dzieci miały wsparcie ze strony niewielkiej grupy dorosłych, któ-

⁹ Kolejny projekt zrealizowany przez dzieci w Indiach polegał na badaniu problemów związanych z ruchem ulicznym i transportem dotyczących dzieci w ich codziennej pracy. Obejmował również wymianę doświadczeń z dziećmi-badaczami z Ghany i RPA (Lolichen i in. 2007). Inny przykład badań realizowanych przez dzieci w Azji z udziałem dzieci pracujących można znaleźć w publikacji organizacji *Save the Children* i in. (2013): 125–152.

¹⁰ Więcej na temat historii oraz charakteru ruchów dzieci pracujących w: Liebel 2004 oraz Liebel 2007.

rzy przygotowywali się do swojej roli pełnionej w organizacjach lub środowisku dzieci, a która różniła się od tradycyjnej roli wychowawców. Można ją określić jako rolę konsultantów, których praca opiera się na zasadach solidarności z dziećmi, wspierających je bez przyjmowania pozycji przywódczej lub dominującej.

Współodpowiedzialność dorosłych

Podczas realizacji badań dzieci zazwyczaj polegają na radach dorosłych. Aby samodzielnie przeprowadzić badania empiryczne, najczęściej potrzebna jest im pewna wiedza na temat zbierania danych oraz metod ewaluacji. Przydatne mogą być dla nich na przykład rady dotyczące przygotowywania planu wywiadu, zachowania podczas wywiadu, moderowania i przygotowywania protokołu z dyskusji grupowych, transkrypcji nagrań lub kodowania danych, a czasami nawet korzystania ze statystyk i komputerowych procesów ewaluacji. Umiejętności te mogą zdobyć podczas warsztatów lub badań pilotażowych, które są prowadzone przez lub którym towarzyszą doświadczeni dorośli.

Dzieci, które chcą rozpocząć własne badania zazwyczaj potrzebują źródeł finansowania oraz wsparcia logistycznego, aby je realizować oraz zdobyć dostęp do miejsc i osób, które leżą w polu ich zainteresowań badawczych. W przeciwieństwie do dorosłych badaczy, dzieci nie pracują i nie mają przychodów, potrzebują wsparcia w uzyskaniu dostępu do koniecznych narzędzi (np. dyktafonu do przeprowadzania wywiadów lub komputera do analizy danych). Podobnie rzecz ma się z rozpowszechnianiem i implementacją wyników ich badań. Mogą również potrzebować wsparcia dorosłych w uzyskaniu zezwolenia od rodziców na udział w badaniach oraz uzyskaniu zabezpieczenia od strony prawnej (zob. Jones 2004).

Nie istnieje wiele przypadków, które mogłyby służyć za przykład współpracy dzieci badaczy z dorosłymi na równym poziomie: bez nacisków i z wzajemnymi korzyściami¹¹. Dorośli, którzy chcą doradzać dzieciom w ich badaniach muszą zadać sobie między innymi następujące pytania: Jakiego stopnia samodzielności i odpowiedzialności można oczekiwać od dzieci? Kiedy dorośli powinni interweniować, by przekazać niezbędne wskazówki dotyczące metodologii lub radzenia sobie z trudnymi sytuacjami? Czy dzieci powinny być wynagradzane za działania badawcze, a jeśli tak, jaką kwotą? Czy dzieciom powinno się towarzyszyć podczas wizyt w domach, aby chronić je przed potencjalnymi nadużyciami? Jeśli dzieci są onieśmielone rozmową z przedstawicielami władz, czy dorośli powinni zachęcać je, by były bardziej krytyczne? Kto powinien przyjąć ostateczną odpowiedzialność za

¹¹ Mary Kellett (2005a) jako pierwsza zbadała relacje między dziećmi badaczami a ich dorosłymi towarzyszami oraz efekty samodzielnie realizowanych przez dzieci badań. Na podstawie wyników swoich badań przygotowała przewodnik, w którym dzieci odnajdą opis poszczególnych etapów procesu badawczego w dziedzinie badań społecznych (Kellett 2005b).

dane i raporty z badań – dzieci czy dorośli, czy też wspólnie?¹² To tylko kilka z wielu potencjalnych pytań i dylematów, jakie mogą pojawić się w praktyce badawczej.

Niektóre badania pokazują, że współpraca z dziećmi badaczami może rozdzielić problemy w relacji władzy, problemy wynikające z paternalistycznego podejścia, próbami wykorzystania lub przymuszania, które nie zawsze łatwo rozwiązać i których nie zawsze można uniknąć. Trudności takie mogą się pojawiać, zwłaszcza gdy badania dzieci realizowane są w instytucjach zdominowanych przez dorosłych (zob. Mason, Hood 2011: 403). Nie można również zakładać, że dorośli konsultanci zawsze mają zamiar działać w interesie dzieci. Zwłaszcza w badaniach komercyjnych znane są przypadki, w których dzieciom pozwalano na dużą samodzielność przede wszystkim w celu zdobycia informacji na temat życia i preferencji ich rówieśników i wykorzystania wyników badań dla korzyści zlecających firm. Obecnie firmy zajmujące się badaniem rynku powszechnie stosują praktykę zlecenia badań dotyczących nowych produktów samym dzieciom. Otrzymują one na przykład jednorazowe aparaty fotograficzne, by robiły zdjęcia swoim przyjaciółom i rodzinie i w ten sposób zdobywały informacje o ich stylu życia. W badaniu zainicjowanym przez firmę Nike dzieci miały udokumentować za pomocą fotografii swoje ulubione zajęcia. Te przykłady pokazują, że własna inicjatywa i samodzielność dzieci badaczy nie są wystarczającą gwarancją tego, iż nie dojdzie do nadużyć w wykorzystaniu wyników ich badań (przykłady takie podaje Klein 2000: 94–95).

Odwoływanie się do etyki badań jest szczególnie ważne ze względu na to, że dzieci są często uzależnione w swoich badaniach od dorosłych a wyniki ich badań mogą mieć dużą wartość w świecie dorosłych (zob. Alderson, Morrow 2004; Alderson 2004; Hill 2005; Greig i in. 2007: 168–181; Powell i in. 2011). Brytyjscy badacze nad dzieciństwem Virginia Morrow i Martin Richards (1996: 98) zauważają, że „największym etycznym wyzwaniem dla badaczy pracujących z dziećmi są nierówności w relacji władzy i statusie między dorosłymi a dziećmi”. Christensen i Prout (2002: 482) używają terminu „etyczna symetria” w odniesieniu do uczestniczenia w „lokalnych kulturach komunikacji między dziećmi, zważania na ich społeczne działania, ich język oraz na znaczenia, jakie nadają słowom, pojęciom i działaniom”. Hasła etyczne nie gwarantują ochrony dzieci przed nadużyciami i krzywdą; mogą jednak przyczynić się do zwiększenia świadomości, również samych dzieci, konfliktu interesów i ryzyka związanego z badaniami. Co oczywiste,

¹² Autorzy wcześniej wspomnianych „Wskazówek” (Shaw, Brady, Davey 2011: 8 oraz 11; zaznaczenie kursywą oryginalne) apelują o to, by „nie popierać modelu uczestnictwa, który daje dzieciom i młodzieży całkowitą kontrolę nad procesem badawczym, gdyż, jak uważamy, mogłoby to negatywnie wpłynąć na jakość badań i/lub doprowadzić do nieetycznych lub nielegalnych praktyk. [...] Dorośli badacze nadal będą musieli przyjąć ostateczną odpowiedzialność za zapewnienie jak najwyższej jakości badań oraz za przestrzeganie zasad etyki. Jeśli dorośli badacze będą mieli jakiegokolwiek wątpliwości natury etycznej, prawnej lub metodologicznej będą musieli wyjaśnić je w jasny sposób dzieciom i młodzieży i znaleźć wspólne rozwiązanie”.

dorośli współbadacze i konsultanci powinni traktować dzieci z szacunkiem jako osoby z własnymi prawami i kompetencjami. Zwłaszcza w sytuacji konfliktu ważne jest ich upodmiotowienie i wzmacnianie pewności siebie. Metodologiczna wiedza przekazywana dzieciom powinna być zainteresowana badawcze przez nie wyrażone, a same dzieci powinny mieć możliwość decydowania o tym, *co* chcą wiedzieć, *jak* chcą przyswoić wiedzę i jak będą wykorzystane wyniki badań.

Korzyści dla dzieci

Omówione tu badania realizowane przez dzieci są wyzwaniem dla konwencjonalnych modeli badawczych. W przeciwieństwie do tych ostatnich, w których to „inni” stają się obiektami badań, w prezentowanym podejściu zasady zostają zmienione, gdyż dzieci stwierdzają: „Potrafimy to zrobić same”. Taki sposób zrozumienia badań dzieci nie ogranicza ich do roli „uczestników z zewnątrz”, lecz pozwala im aktywnie projektować i analizować pytania badawcze oraz określać zasady dyskursu. Nie realizują badań dla „obiektywnych” czy „obcych” celów, lecz po to, by lepiej poznać własną rzeczywistość i walczyć o poprawę własnej sytuacji.

Tego typu podejście do badań nie jest całkowitą nowością. W kontekście analizy sytuacji życiowych i sposobów życia społecznie upośledzonych lub marginalizowanych grup populacji stosunkowo często pojawia się obecnie pytanie czy „podmioty” badające są w stanie „przedstawić” badane „obiekty” w odpowiedni czy obiektywny sposób. Stworzono alternatywne podejścia badawcze, które pozwalają samym „pokrzywdzonym” „mówić za siebie” i interpretować własną rzeczywistość (np. Haug 2000). Są to badania, w których badacze i badani znajdują się w podobnych sytuacjach życiowych i mają podobne historie życiowe (np. Jones i in. 2002) lub proces badawczy jest integralną częścią wspólnych działań obu stron nakierunkowanych na zmianę (np. Rahman 1993). Jan Mason i Suzanne Hood (2011: 492) zauważają, że „badania oparte na takim modelu powstały na bazie krytycznego, strukturalnego podejścia do upodmiotowienia grup uciskanych.”

W prezentowanym tekście próbowałem wykazać, że takie podejścia badawcze mogą być również ważne dla dzieci oraz że otwierają im nowe możliwości w sposobie rozumienia ich rzeczywistości. Mają tę zaletę, że kontakt między badaczami a respondentami jest dużo bliższy i dużo łatwiej jest im zbudować relacje oparte na zaufaniu. Dlatego też „dzieciom udaje się uzyskać odpowiedzi od ich grupy rówieśniczej w sposób, jaki nie byłby możliwy dla dorosłych badaczy ze względu na relacje władzy i różnicę pokoleń” (Kellett 2005b: 10). Badacze potrafią lepiej zrozumieć tych, którzy są ich „odbiciem” lub odsłonić ukryte aspekty ich realiów społecznych. W przeciwieństwie do typowych, naukowych, komercyjnych lub kontraktowych badań zebrane dane i wyniki mają konkretne znaczenie i praktyczną wartość dla samych badaczy; odzwierciedlają ich własną rzeczywistość, a wyniki mogą czasami zostać od razu wykorzystane w praktyce.

Być może największą zaletą badań realizowanych przez dzieci jest to, że same mogą wykorzystać wyniki dla własnych celów. Ponadto, zdobyta wiedza

dotycząca ich sytuacji może umożliwić dzieciom – zwłaszcza należącym do grup i społeczności marginalizowanych – przejęcie kontroli nad własnym życiem. Nie tylko „czują” i doświadczają problemów będących elementem ich rzeczywistości, dzięki badaniom mogą na nie również spojrzeć z szerszej perspektywy. To z kolei może im pomóc w znalezieniu własnego podejścia do rozwiązywania problemów i je rozwiązać. Mając jaśniejszy obraz problemów, z którymi borykają się we własnym życiu i we własnym środowisku, zyskują pewność siebie w działaniu i poczucie zdolności oddziaływania. Zyskują też świadomość faktu, że ich partycypacja społeczna może mieć większy zasięg, a ich pozycja społeczna może zostać wzmocniona. Takie doświadczenie może również pokazać dzieciom, że informacje i dane uzyskane w ramach ich własnych badań mogą stać się skutecznym narzędziem w negocjacjach i działaniach.

Zakończenie

Badania realizowane przez dzieci to szczególny rodzaj badań partycypacyjnych, nie są to jednak tylko przyjazne dzieciom badania nad dzieciństwem. Nie dotyczą tylko tematu dzieci lub dzieciństwa, lecz wszystkich ważnych dla nich kwestii – rozpatrywanych z ich perspektywy. Należy również pamiętać o tym, że nie wszystkie dzieci są w tej samej sytuacji lub mają te same problemy. Przykłady badań zrealizowanych przez pracujące dzieci pokazują, że najmłodszym trzeba dać szansę zbudowania własnych tożsamości i sformułowania własnych pytań i celów badawczych, przyjmując jako punkt wyjścia ich własne doświadczenia i priorytety.

Aby badania realizowane przez dzieci były skuteczne, muszą spełnić kilka warunków wstępnych:

1. *Konieczne jest zapewnienie przestrzeni, w której dzieci nie będą podlegały władzy dorosłych, lub w której obecni dorośli są świadomi swojej władzy i świadomie unikają jej wykorzystywania.*
2. *Niezbędna jest obecność dorosłych, którzy gotowi są i potrafią przyjąć rolę współpracowników, konsultantów lub współbadaczy – towarzysząc dzieciom w duchu solidarności, lecz nie kierując procesem badawczym.*
3. *Dzieci biorące udział w badaniach jako ich realizatorzy muszą posiadać już doświadczenie lub być przeszkolone w sposób, który je upodmiotowi i zapewni narzędzia do realizacji własnych badań.*
4. *Niezbędne jest zagwarantowanie możliwości rozpowszechniania i implementacji wyników badań w sposób zorganizowany i kontrolowany przez same dzieci.*

Bibliografia

- Alanen, L. (1992). *Modern Childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alderson, P. (2000). Children as Researchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology. W: P. Christensen, A. James (red.), *Research with Children* (s. 241–257). London–New York: Falmer Press.
- Alderson, P. (2001). Research by Children,, *International Journal of Social Research Methodology*, 4(2), 139–153.
- Alderson, P. (2004). Ethics. W: S. Fraser i in. (red.), *Doing Research with Children and Young People* (s. 97–112). London: Sage and Open University.
- Alderson, P. (2013). *Childhoods Real and Imagined. Volume 1: An introduction to critical realism and childhood studies*. Abingdon: Routledge.
- Alderson, P., Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Bakingstone, Essex: Barnardo's.
- Alderson, P., Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A practical handbook*. London: Sage.
- Bhima Sangha, Makkala Panchayat (2001). *Our Survey Story*. Bangalore: The Concerned for Working Children.
- Boyden, J., Ennew J. (red.) (1997). *Children in Focus – A Manual for Participatory Research with Children*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Brownlie, J., Anderson, S., Ormston, R. (2006). *Children as Researchers*. Edinburgh: Executive Education Department, dostęp: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/925/0080040.pdf>.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity.
- Casas, F., González, M. Navarro D., Aligué M. (2012). Children as advisers of their researchers: Assuming a different status for children. *Child Indicators Research*, 5(4).
- Chávez, L.P., Camacho de Argote, E., Cruz Jerez, V.I., Signori, Á. (2007). *Pedagogía de la Participación en la Escuela*. Bilbao: Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto, dostęp: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/alboan/4_pedagogia_participacion_escuela.pdf.
- Cheney, K.E. (2011). Children as ethnographers: Reflections on the importance of participatory research in assessing orphans' needs. *Childhood*, 18(2), 166–179.
- Christensen, P., James, A. (red.) (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London–New York: Falmer Press.
- Christensen, P., Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in research with children, *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Colectivo de la Escuela Popular Claretiana (1987). *Filodehambre. Una experiencia popular de innovación educativa*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Connolly, M., Ennew, J. (1996). Introduction: Children out of place. *Childhood*, 3(2), 131–147.
- ENDA (1993). *Children's Participation in Action Research. Training course for Trainers*. Harare: ENDA Zimbabwe & Dakar: ENDA Jeunesse Action.
- Farrell, A. (2005). *Ethical Research with Children*. Maidenhead: Open University Press.
- Fraser, S. (2004). Situating Empirical Research. W: P. Christensen, A. James (red.), *Research with Children* (s. 15–26). London–New York: Falmer Press.

- Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M., Robinson, C. (red.) (2004). *Doing Research with Children and Young People*. London: Sage and Open University.
- Grady, J. (2008). Visual Research at the Crossroads. *FQS – Forum Qualitative Research*, 9(3), dostę: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>.
- Greene, S., Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. W: S. Greene, D. Hogan (red.), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods* (s. 1–21). London: Sage.
- Greene, S., Hogan, D. (red.) (2005). *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London: Sage.
- Greig, A., Taylor, J., MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children*. Los Angeles: Sage.
- Haug, F. (2000). Memory Work: the key to women's anxiety. W: S. Radstone (red.), *Memory and Methodology* (s. 155–178). Oxford–New York: Berg.
- Heinzel, F. (red.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim–Munich: Juventa.
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. W: S. Greene, D. Hogan (red.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods* (s. 61–86). London: Sage.
- Honig, M.-S., Lange, A., Leu, H.R. (1999). Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. W: M.-S. Honig, A. Lange, H.R. Leu (red.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (s. 9–32). Weinheim–Munich: Juventa.
- Hunleth, J. (2011). Beyond *on* or *with*: Questioning power dynamics and knowledge production in “child-oriented” research methodology. *Childhood*, 18(1), 81–93.
- Johnson, K. (2008). Teaching children to use visual research methods. W: P. Thomson (red.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (s. 77–94). London: Taylor & Francis.
- Jones, A. (2004). Involving children and young people as researchers. W: S. Fraser i in. (red.), *Doing Research with Children and Young People* (s. 113–130). London: Sage and Open University.
- Jones, A., Jeyasingham, D., Rajasooriya, S. (2002). *Invisible Families: The Strength and Needs of Black Families in which Young People Have Caring Responsibilities*. Bristol: The Policy Press.
- Kaplan, I., Howes, A. (2004). “Seeing through different eyes”: exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143–155.
- Kellett, M. (2005a). Children as active researchers: a new paradigm for the 21st century? (*ESRC National Centre for Research Methods, Methods Review Papers NCRM/003*), dostę: www.ncrm.ac.uk/publications
- Kellett, M. (2005b). *How to Develop Children as Researchers: a Step by Step Guide to the Research Process*. London: Paul Chapman.
- Kellock, A., Lawthom, R. (2011). Sen's capability approach: Children and well-being explored through the use of photography. W: M. Biggeri, J. Ballett, F. Comim (red.), *Children and the Capability Approach* (s. 137–161). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kirby, P. (1999). *Involving Young Researchers: How to Enable Young People to Design and Conduct Research*. York: York Publishing Services.
- Kirby, P. (2002). Involving young people in research. W: B. Franklin (red.), *The New Handbook of Children's Rights* (s. 268–284). London–New York: Routledge.

- Klein, N. (2000). *No Logo*. London: Flamingo.
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child's "Voice". *Social Research, Childhood*, 14(1), 11–28.
- Liebel, M. (red.) (1996). *Somos NATRAS. Testimonios de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua*. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.
- Liebel, M., Overwien, B., Recknagel, A. (red.) (2001). *Working Children's Protagonism: Social Movements and Empowerment in Latin America, Africa and India*. Frankfurt a. M.–London: IKO.
- Liebel, M. (2004). *A Will of Their Own: Cross-cultural Perspectives on Working Children*. London–New York: Zed Books.
- Liebel, M. (2007). Paternalism, participation and children's protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17(3), dostęp: <http://www.colorado.edu/journals/cye>
- Lolichen, P.J. (2002). *Children and Their Research: A Process Document*. Bangalore: The Concerned for Working Children.
- Lolichen, P.J., Shetty, A., Shenoy, J., Nash, C. (2007). Children in the driver's seat. *Participatory Learning and Action*, 56(1), 49–55.
- Martens, E. (1999). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Mason, J., Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, 33, 490–495.
- Mason, J., Watson, E. (2014). Researching Children: Research on, with, and by Children. W: A. Ben-Arieh i in. (red.), *Handbook of Child Well-Being* (s. 2757–2796). Dordrecht: Springer.
- Matthews, G.B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Mass.–London: Harvard University Press.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Live*. Buckingham–Philadelphia: Open University Press.
- Morrow, V., Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children and Society*, 10, 90–105.
- Nieuwenhuys, O. (2004). Participatory Action Research in the Majority World. W: S. Fraser i in. (red.), *Doing Research with Children and Young People* (s. 206–221). London: Sage and Open University.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography: Images, Media, Representation*. London: Sage.
- Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*. London: Routledge.
- Powell, M.A., Graham, A., Taylor, N.J., Newell, S., Fitzgerald, R. (2011). *Building Capacity for Ethical Research with Children and Young People: An International Research Project to Examine the Ethical Issues and Challenges in Undertaking Research with and for Children in Different Majority and Minority World Contexts*. Dunedin: University of Otago Centre for Research on Children and Families & Lismore: Centre for Children and Young People. Dostępny na stronie: www.childwatch.uio.no.
- Pridmore, P., Stephens, D. (2000). *Children as Partners for Health: A Critical Review of the Child-to-Child Approach*. London: Zed Books.
- Rahman, M.A. (1993). *People's Self-development. Perspectives on Participatory Action Research. A Journey through Experience*. London: Zed Books.
- Save the Children (2004). *So You Want to Involve Children in Research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. Stockholm: Save the Children.

- Save the Children, Plan International, Terre des Hommes Germany (2013). *The South Asian Report: On the Child-friendliness of Governments*; www.southasianreport.org.
- Shaw, C., Brady, L.-M., Davey, C. (2011). *Guidelines for Research with Children and Young People*. London: NCB Research Centre.
- Thomson, P. (2008). Children and young people: Voices in visual research. W: P. Thomson (red.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (s. 3–19). London: Taylor & Francis.
- Tisdall, E.K.M., Gallagher, M. (2009). *Researching with Children and Young People*. London: Sage.
- Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18(1), 39–53.
- Worral, S. (2000). *Young People as Researchers: A Learning Resource Pack*. London: Save the Children.
- Zinnecker, J. (1999). Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. W: M.-S. Honig, A. Lange, H.R. Leu (red.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (s. 69–80). Weinheim–Munich: Juventa.

Podziękowania

Chcielibyśmy podziękować pani Marcie Ciesielskiej, kierownik Korczakianum, pracowni naukowej Muzeum Warszawy, za wsparcie w badaniach bibliograficznych.

Za krytyczne uwagi do poszczególnych tekstów dziękujemy Marcie Ciesielskiej, Rebecce Budde i Dominice Zakrzewskiej-Olędzkiej.

Podziękowania kierujemy również do studentów, którzy uczestniczyli w naszych seminariach (seminaria o prawach dziecka i seminarium o różnorodności, niedyskryminacji i prawach dziecka) i zapoznając się z zawartymi tu tekstami podzielili się z nami swoimi refleksjami i komentarzami w temacie praw dzieci, problemów międzykulturowości i odczytywania „na nowo” dzieł Janusza Korczka.

Publikacja:
*PRAWA DZIECKA W KONTEKŚCIE MIĘDZYKULTUROWOŚCI.
JANUSZ KORCZAK NA NOWO ODCZYTYWANY*

*KINDERRECHTE UND INTERKULTURALITÄT.
JANUSZ KORCZAK NEU LESEN*

powstała w ramach projektu:

**Polnisch-Deutsche wissenschaftliche Dialoge über Kinderrechte,
Janusz Korczak und Migration**

**Polsko-niemieckie naukowe dialogi o prawach dziecka, Januszu Korczaku
i migracji**

INFORMACJA O GRANTODAWCY

Polsko-Niemiecka Fundacja na rzecz Nauki (PNFN)

Fundacja została powołana w celu popierania nauki oraz porozumienia między narodami w oparciu o zacieśnianie współpracy studentów, naukowców i badaczy z Polski i Niemiec. Celem fundacji jest wspieranie innowacyjnych projektów oraz nowych modeli współpracy.

Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (DPWS)

Diese Stiftung wurde ins Leben gerufen, um die Wissenschaft und Völkerverständigung zu fördern, indem sie die Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Wissenschaftlern und Forschern aus Deutschland und Polen stärkt. Die Stiftung wird innovative Projekte in beiden Ländern unterstützen und neue Modelle der Zusammenarbeit entwickeln.

źródło: <http://www.pnfn.pl>

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Ark. druk.15,25

Skład i łamanie: Grafini

Druk ukończono w 2017

Druk i oprawa: Fabryka Druku

