



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Król Korczak w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Koncepcje pedagogiczne Janusza Korczaka a muzealne przestrzenie

Author: Małgorzata Wójcik-Dudek

Citation style: Wójcik-Dudek Małgorzata. (2019). Król Korczak w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Koncepcje pedagogiczne Janusza Korczaka a muzealne przestrzenie. "Nowa Biblioteka" (Nr 4 (2019), s 7-27), doi 10.31261/NB.2019.35.01



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



ARTYKUŁY I KOMUNIKATY


Małgorzata Wójcik-Dudek

Instytut Literaturoznawstwa

Wydział Humanistyczny

Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0001-9032-8875>

Król Korczak w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Koncepcje pedagogiczne Janusza Korczaka a muzealne przestrzenie edukacyjne

Abstrakt: W artykule opisane zostały przestrzenie inspirowane refleksją pedagogiczną Janusza Korczaka, znajdujące się w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN: miejsce edukacji rodzinnej „U króla Maciusia” oraz wystawa „W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości”. Autorka ukazała, w jaki sposób zwrot edukacyjny we współczesnym muzealnictwie przełożył się na rozwój koncepcji przestrzeni muzealnej przeznaczonej dla dzieci. Koncepcja ta w dużym stopniu wyraża ze współczesnych teorii wychowania, począwszy od konstruktywizmu Johna Deweya, przez pedagogikę Janusza Korczaka, aż po popularne dziś skandynawskie modele wychowania.

Słowa kluczowe: Doświadczenie. Korczak Janusz. Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie. Pedagogika. Zwrot edukacyjny

Refleksja nad rolą, jaką odgrywa przestrzeń edukacyjna „U króla Maciusia” w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, nie byłaby możliwa, gdyby zignorować nurt, który chyba najbardziej przyczynił się do rewizji praktyk muzealnych zapoczątkowanej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wraz z nową muzeologią pojawiła się bowiem idea ścisłej współpracy między wszystkimi oddziałami muzeów, od kuratorów, przez konserwatorów, po dział edukacyjny, co w konsekwencji pozwoliło na precyzyjniejszą koordynację działań w zakresie

planowania i organizacji wystaw (Szczerski, 2005, s. 340). Jednocześnie zwrócono uwagę na konieczność wyjścia naprzeciw oczekiwaniom publiczności, co z kolei wpłynęło na podjęcie decyzji o porzuceniu tradycyjnego modelu wystawy, której towarzyszy wyczerpujący komentarz, na rzecz narracji otwartej, prezentującej problemy i – co najistotniejsze – stawiającej pytania. Wydaje się więc, że taka zmiana znacząco przyczyniła się do zjawiska „zwrotu edukacyjnego” od lat obserwowanego w polityce muzealnej. Dzięki temu instytucje chętnie podkreślają swój potencjał dydaktyczny, który może być wykorzystywany nie tylko w procesie przekazywania informacji, ale przede wszystkim na lekcjach krytycznego i twórczego myślenia (Szeląg, 2013). Warto w tym miejscu odwołać się do sformułowanej przez George’a Heina interesującej propozycji klasyfikacji polityki edukacyjnej prowadzonej przez muzea. Ten amerykański muzeolog wyróżnił cztery strategie edukacyjne stosowane w placówkach muzealnych. Pierwsza z wyróżnionych strategii odwołuje się do modelu edukacji poglądowo-dydaktycznej, charakterystycznej dla muzeum systematycznego, druga realizuje model behawioralny, typowy dla muzeum uporządkowanego, trzecia proponuje model eksperymentalny, sprawdzający się najlepiej w muzeum odkrywczym, natomiast czwarta nawiązuje do edukacji konstruktywistycznej, w której muzeum postrzegane jest jako katalog czy encyklopedia. W ramach tej ostatniej strategii zadaniem zwiedzającego jest samodzielne zdobywanie wiedzy poprzez doświadczenie, które, stymulując i motywując, skłania do poszukiwania odpowiedzi na postawione przez wystawę pytania (Hein, 1998).

Zwrot edukacyjny – od wiedzy do troski

Nietrudno się domyślić, że to właśnie czwarta strategia najlepiej wpisuje się w założenia „zwrotu edukacyjnego”, natomiast samego źródła konstruktywistycznego modelu nauczania należy szukać w progresywnym amerykańskim, szczególnie w ideach Johna Deweya. Ten rzecznik doświadczenia w edukacji postulował odejście od rutynowych czynności, które nie pełnią funkcji stymulującej, i wsparcie koncepcji kształcenia aktywnego, jednak nie koncentrującego się jedynie na działaniach *hands-on* (zajęcia praktyczne w formie warsztatów), ale bazującego na stymulacji intelektualnej i emocjonalnej typu *minds-on*. Kształcenie oparte na doświadczeniu powinno więc w swej istocie angażować intelektualnie i emocjonalnie, a jego refleksyjny charakter warunkowałby rozumienie tego, co się poznaje (Skutnik, 2013). J. Dewey założył jednocześnie, że żadna wiedza nie ma charakteru totalnego,

a prawda nie jest absolutna, niezmienna ani wieczna, lecz zależy od osoby, czasu, miejsca i określonej sytuacji. Prawda, mimo że niestała, podlega jednak weryfikacji – jest nią wartość czynu, który, jeśli przysłuży się do rozwiązania problemu, jest prawdziwy, bo okazał się przydatny w praktyce. Takie rozumienie prawdy doprowadziło amerykańskiego pedagoga do przekonania, że ma ona wymiar społeczny, co z kolei oznacza, iż wartości są wnoszone w życie przez członków wspólnoty społecznej, którzy „na drodze doświadczenia weryfikowali słuszność twierdzenia o prawdzie” (Skutnik, 2013, s. 87). Tym samym prawda i piękno są tworzone, a nie odkrywane, jak chcieli klasyczni filozofowie. Uczenie się jest więc badaniem oraz tworzeniem wartości, które z kolei podlegają nieustannej weryfikacji, a każdy etap namysłu nad nimi skutkuje stawianiem kolejnych pytań otwierających następne obszary badań¹.

W kontekście takiego ujęcia nauczania, zaproponowanego przez J. Deweya, niezwykle znaczenia nabiera termin „edukacja”. Wywodzi się on z łacińskiego *educare*, od *ex-duco*, co oznacza wyprowadzanie, wydobywanie na jaw lub prowadzenie czegoś ku górze (Kopaliński, 1989). Celem edukacji jest zbliżanie się do prawdy, światła, ale również praca nad sobą, umożliwiającą uczącym się zachowanie stałej gotowości do poznawania, konstruowania, przeżywania, a także porzucania wypracowanych odpowiedzi i podejmowania wyzwań od nowa. Nie powinien zatem dziwić fakt, że w edukacji, która ma być odkrywaniem wartości i drogą do samopoznania, niezwykle istotną rolę odgrywa doświadczenie, rozumiane również jako spotkanie z doświadczeniem drugiego człowieka. Opowieść zarówno o odmienności ludzkich doświadczeń, jak i o ich podobieństwie może być nie tylko okazją do stawiania pytań o własną kondycję, ale przede wszystkim szansą na dostrzeżenie Drugiego i uwrażliwienie na jego obecność. Józef Tischner, odpowiadając na pytanie, co otwiera człowieka na dobro i zło, stwierdza:

Źródłowym doświadczeniem dla ludzkiej samowiedzy etycznej jest doświadczenie drugiego człowieka [...], w nim znajdują swój fundament podstawowe wartości etyczne: prawda, sprawiedliwość,

¹ Zob. J. Dewey (1975), *Sztuka jako doświadczenie*. Przeł. A. Potocki. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; J. Dewey (1939), *Filozofia a cywilizacja*. Przeł. S. Purman. Warszawa: Wydawnictwo J. Przeworskiego. Grzegorz Karwasz i Jolanta Kruk, badając źródła dydaktyki interaktywnej, przekonują, że wnikliwa obserwacja odbywa się w „polu fenomenalnym, które stanowi przestrzeń doświadczenia i świadomości refleksyjnej, rekonstruuje sens przeżycia. Tym samym percepcja staje się nieodłącznym aspektem ludzkiej kondycji, jest niejako wpleciona w relacje z otoczeniem, gdzie zachodzące interakcje tworzą dla doświadczającego zmienny kontekst poznawczy” (Karwasz, Kruk, 2012, s. 21).

wierność itd. W nim kryje się podstawa obiektywizmu dla naszych rozwiązań etycznych. Tu leży źródło prawdziwej odpowiedzialności za świat zewnętrzny. Jeśli ktoś pozwoli, aby stępiła się w nim wrażliwość na drugiego człowieka, cała jego moralność, całe myślenie etyczne zawiśnie w próżni (Tischner, 1994).

Opowieść Drugiego czy opowieść o Drugim może do konstruktywnie stworzonej wiedzy dopisać reakcję moralną na jego obecność, co sytuuje doświadczenie w kręgu filozofii personalistycznej. Jak pisze Jolanta Skutnik, konsekwencją tego rodzaju doświadczenia jest „dobrowolna reakcja moralna na obecność innej osoby” (Skutnik, 2013, s. 97), a to z kolei prowadzi do przejścia odpowiedzialności za Drugiego, wszak identyfikacja z inną osobą następuje przez uświadomienie, że Drugi jest „jakimś Ja myślącym i czującym, cierpiącym w podobny do mnie sposób, że należy mu się ode mnie moja miłość i moje współczucie” (Skarga, 2009, s. 149).

Wydaje się, że amerykański konstruktywizm i europejski personalizizm – dwie koncepcje pedagogiczne pozornie nie do pogodzenia – znakomicie uzupełniają się w praktykach edukacyjnych nowej muzeologii. Z jednej strony działalność muzeum „konstruktywistycznego” jest ukierunkowana na kształtowanie jak najlepszych warunków do tworzenia wiedzy, która nie ma jednak charakteru totalnego, a jej konstrukcji dokonuje zwiedzający, z drugiej – w muzeum „personalistycznym” to człowiek jest sensem i celem wszelkiej praktyki edukacyjnej. Dlatego też wypadkową tych dwu nurtów może być muzeum zapraszające do „treningu aksjologicznego”,

którego istotę stanowi animowanie sytuacji będących źródłem doświadczeń aksjologicznych i jednocześnie inicjowanie refleksji nad danymi wartościami połączone z zachętą do podejmowania świadomych prób ich urzeczywistniania w życiu indywidualnym i zbiorowym (Skutnik, 2013, s. 104–105).

Jestem przekonana, że przestrzenią, w której to wszystko się dokonuje, jest miejsce edukacji rodzinnej „U króla Maciusia” w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie.

Starożytni pojęciem *museion* określali świątynię muz, które w mitologii greckiej były opiekunkami sztuk pięknych i nauki, córkami Zeusa i Mnemosyne – bogini pamięci (Pater, 2011, s. 159). Warto wrócić do tej klasycznej semantyki i zobaczyć w muzeum wypadkową sztuki, wiedzy i pamięci oraz dopisać do tych trzech kategorii jeszcze jedną,

stanowiącą centrum pedagogiki personalistycznej – troskę o Drugiego. Przestrzenią, która z nadwyżką wypełnia te zadania, jest wspomniane wcześniej miejsce edukacji rodzinnej „U króla Maciusia”.

Tego adresowanego do dzieci miejsca w Muzeum Historii Żydów Polskich początkowo miało nie być. Dzięki rozmowie z jego pracownicą Anną Czerwińską, dowiedziałam się, że przestrzeń, w której dziś działa „U króla Maciusia”, pierwotnie była przeznaczona na restaurację. Po negocjacjach architekt zgodził się zaprojektować strefę dla najmłodszych. Dziś pełni ona niebagatelną funkcję – nie tylko oswaja dzieci oraz ich rodziców i opiekunów z narracją POLIN, stanowiąc swoistą propedeutykę „czytania” muzeum, a w konsekwencji również rozumienia jego idei, ale przede wszystkim staje się „laboratorium współczesności” generującym pytania dotyczące najbardziej aktualnych problemów, miejscem, w którym poszukuje się odpowiedzi, stosując twórcze metody pracy. Tym samym ta z początku niechciana przestrzeń, choć wpisana w gmach Muzeum, tak naprawdę pozostaje luźno związana z narracją o historii polskich Żydów, nie tracąc jednak stałego kontaktu nie tylko z żydowskim, ale przed wszystkim z humanistycznym przekazem. Otwarcie miejsca edukacji rodzinnej „U króla Maciusia” na problemy współczesności oznacza jego dyspozycję do wsłuchiwania się w opowieść Drugiego.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że na wystawie stałej w Muzeum POLIN przygotowano również ścieżkę dla najmłodszych dzieci, które, bawiąc się oraz aktywnie uczestnicząc w zwiedzaniu, dowiadują się o historii polskich Żydów do II wojny światowej². Z wiadomych względów z narracji adresowanej do dzieci została wyłączona Zagłada. Przygotowano nawet przewodnik „Małe POLIN”, który ma za zadanie wspierać rodziców towarzyszących swym pociechom podczas zwiedzania wystawy. Znajduje się w nim plan Muzeum z zaznaczonymi punktami, przy których warto się z dzieckiem zatrzymać, by przeczytać mu odpowiedni fragment w książeczce. Autorki przewodnika zaproponowały najmłodszym zwiedzającym atrakcyjne zadania, które można wykonać przy kolejnych stanowiskach, w wykorzystaniem kart pracy zamieszczonych w przewodniku. I tak przy galerii o alfabecie hebrajskim dzieci mogą połączyć grzyby w lesie, aby linie stworzyły litery; podczas oglądania planu Krakowa mogą zaznaczyć rysunki

² „Ścieżka” jest adresowana do dzieci od 6 do 10 lat. W materiałach informacyjnych Muzeum Historii Żydów Polskich można przeczytać, że część wystawy poświęconej Zagładzie jest dostępna dla grup uczniów z klas 7–8 szkoły podstawowej. Uczniom z klas 1–6 rekomenduje się galerię wystawy stałej dotyczące religii, tradycji, życia codziennego, bez poruszania wątków historycznych.

prezentujące dawne sposoby poruszania się po Krakowie i Kazimierzu; przy galerii przedstawiającej żydowskie tradycje kulinarne wskazać ryby, które są koszerne itd. (Karkowska-Rogińska, Staszewska-Zatońska, 2018).

Lektura przewodnika po wystawie stałej Muzeum stanowi dobitny dowód, że projektowi wystawy dla dzieci towarzyszy refleksja nad muzeum jako szeroko pojętą metodą edukacji, która pozwala najmłodszym formułować pytania, rozwiązywać zadania, odkrywać więzi przyczynowo-skutkowe. Warto zaznaczyć, że warunki, jakie stworzono najmłodszym zwiedzającym, pozwalają na somatyzację doświadczania przestrzeni – wszak dzieci poznają ją wszystkimi zmysłami, tzn. całym ciałem.

Istotny jest fakt, że nie tylko samo Muzeum, ale również przewodnik po nim zachęca do refleksji nad zwiedzanym miejscem, ujętym nie w kategoriach sanktuarium, lecz forum (Żygulski, 1982), którego założenia są bliższe koncepcji placówki rekreacyjnej, szeroko wykorzystującej środki audiowizualne i inne nowoczesne sposoby uatrakcyjniania zbiorów. W tym sensie przestrzeń Muzeum realizuje założenia pedagogiki J. Deweya, w której niezwykle ważną rolę przypisuje się aktywnemu kontaktowi dziecka z przedmiotami, odkrywaniem i eksperymentowaniem, aktywnym zdobywaniem wiedzy, przyjemnością nauki, współdziałaniem, a nade wszystko kontekstem ogólnospołecznym (Pater, 2016, s. 58–60), umożliwiającym dostrzeganie zła i niesprawiedliwości w społeczeństwie. To niebagatelna obserwacja, która z czasem wesprze proces wychowania młodych ludzi na krytycznych obywateli angażujących się w tworzenie demokratycznego państwa i troszczących się o jego przyszłość.

Ważną rolę w tym wyzwaniu edukacyjnym odgrywa postać Janusza Korczaka, który wyraźnie, choć nie wprost, patronuje przywoływanemu już parokrotnie miejscu edukacji rodzinnej „U króla Maciusia”. We wspomnianym przewodniku „Małe POLIN” ilustracji przedstawiającej mężczyznę w charakterystycznych okularach i z bródką, ubranego we wzorzysty sweter, siedzącego „po dziecięcemu” na dywanie, towarzyszy krótki tekst:

Janusz Korczak bardzo kochał dzieci. *Dzieci są ludźmi* – mówił – *tylko, że mają mniej doświadczenia niż dorośli, są równie mądre, tylko, że ich wiedza jest mniejsza*. Prowadził Dom Sierot, gdzie panowały demokratyczne zasady – dzieci mogły decydować o swoich sprawach razem z dorosłymi. Działał tam też sąd, którego zadaniem było rozwiązywanie problemów. Janusz Korczak chciał, żeby wszystkie dzieci czuły się ważne i kochane. Uczył je

odpowiedzialności i szacunku do pracy. Dlatego w Domu Sierot starsi pomagali młodszym w odrabianiu lekcji. Dzieci dbały o porządek, miały swoje dyżury i sprzątały wszystkie pomieszczenia. Za dobrze wykonane zadania otrzymywały pamiątkowe pocztówki. A jak Wy pomagacie swoim rodzicom, kolegom i koleżankom? (Karkowska-Rogińska, Staszewska-Zatońska, 2018, s. 32).

Historię J. Korczaka, a w zasadzie jego koncepcję pedagogiczną sprowadzoną do kilku zdań i zilustrowaną cytatem, przywołano oczywiście po to, by przekazać informacje o Starym Doktorze. Informacje te, choć z wiadomych względów niepełne, mimo swej lapidarności nie tylko tworzą zaskakująco spójną opowieść, ale również kierują uwagę na samego zwiedzającego. Dziecko zostaje postawione w sytuacji, która zachęca je do refleksji nad intensywnością jego uczestnictwa w rodzinnej wspólnocie oraz odpowiedzialnością za jej kształt.

Koncepcja ścieżki muzealnej adresowanej do najmłodszych dowodzi, że twórcom POLIN udało się zaprojektować przestrzeń dynamiczną oraz znakomicie wpisującą się w potrzeby edukacyjne współczesnych dzieci. Czy ten cel został również osiągnięty w miejscu edukacji rodzinnej „U króla Maciusia”? Można wątpić, choćby dlatego, że patron miejsca, bohater powieści J. Korczaka, dla współczesnych dzieci nie jest bohaterem literackim, z którym mogą się utożsamić (nie wspominając nawet o archaicznym języku powieści, stwarzającym dzisiejszemu małemu czytelnikowi trudną do pokonania barierę). Należy pogodzić się z faktem, że o ile postać J. Korczaka nadal jest inspirująca, o tyle *Król Maciuś Pierwszy* dla najmłodszych odbiorców w XXI w. wydaje się nieczytelny. Skąd więc pomysł, aby to właśnie z króla Maciusia uczynić logo miejsca przyjaznego zarówno dzieciom, jak i dorosłym, a do tego w tak charakterystycznym miejscu, jakim jest POLIN? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należałoby nakreślić związki między myślą pedagogiczną J. Korczaka a jego baśnią o małym chłopcu, który chciał z dzieciństwa uczynić raj, uszczęśliwiając wszystkie dzieci zaproszeniem w jego progi. Niezwykle istotną rolę w tych utopijnych planach odgrywała przestrzeń.

Przestrzeń Korczaka – królestwo Maciusia

Według J. Korczaka, lekarza i pedagoga, dziecko w swym „cichym rozwoju przypomina roślinę” (Korczak, 1984a, s. 136), należy więc zapewnić mu odpowiednie warunki. Postulowanie stworzenia swoiste-

go Ogrodu dzieci nie było bynajmniej pedagogiczną mrzonką, miało solidną podbudowę teoretyczną. Latem 1911 r., podczas miesięcznego wyjazdu do Londynu odwiedził on ośrodek szkolno-wychowawczy w Forest Hill. Sierociniec składał się z dwu bliźniaczo do siebie podobnych budynków, z których jeden przeznaczony był dla dziewcząt, a drugi dla chłopców (Lewin, 1999, s. 87). Na zielonym wzgórzu, jak wskazuje sama nazwa miejscowości, J. Korczak zobaczył beztrosko bawiące się dzieci, mające do dyspozycji doskonale zaprojektowany plac zabaw, spójny z otoczeniem placówki. Dzieci bawiły się stateczkami w płytkim basenie, opiekowały się roślinami w małym ogrodzie botanicznym, pracując na specjalnie dla nich przygotowanych zagonach, poznawały tajniki uprawy roli. Pobyt w placówce wywarł na pedagogu wielkie wrażenie.

Wydaje się, że idea utworzonego w 1912 r. Domu Sierot w Warszawie, przy ulicy Krochmalnej była wypadkową angielskiej podróży oraz bliskich J. Korczakowi koncepcji pedagogicznych, które warto przywołać choćby w wielkim skrócie. Analizując teoretyczne zaplecze jego pedagogiki, trzeba z pewnością wymienić dokonania Johanna Heinricha Pestalozziego, twórcy „szkoły człowieczeństwa”, obejmującej troską wszystkie dzieci, bez względu na ich status oraz możliwości intelektualne³; ponadto koncepcje tzw. ogródków dziecięcych (niem. *Kindergarten*) Friedricha Fröbela, których kontynuacji należy szukać w projektach tonących w zieleni placów zabaw autorstwa Henryka Jordana. Fröblowska idea wychowania przedszkolnego opartego na wszechstronnym rozwoju dziecka, zabawie, śpiewie, rysowaniu i pielęgnowaniu roślin (Wołoszyn, 2004, s. 136–137) bliska była również Rabindranathowi Tagoremu, autorowi krótkiej, ale trudnej do przecenienia książeczki *Moja szkoła*. Jej fragment można uznać za wspólny mianownik przywołanych wcześniej koncepcji wychowawczych: „Wiemy wszyscy, że dzieci kochają pył ziemi i ciało, i dusze tych maleństw łakną powietrza jak kwiaty. Zawsze gotowe są reagować na zaprosiny do bezpośredniego obcowania, na wołanie, jakie świat posyła ich zmysłom” (Tagore, 1923, s. 24).

Z reminiscencjami podróży do Albionu oraz śladami lektur wcześniej wspomnianych pedagogów, uznawanych przez J. Korczaka za swych mistrzów, spotykamy się w *Królu Maciusiu Pierwszym*. Mały władca pragnie przeprowadzić trzy reformy: w lasach, górach i nad morzem wybudować domy, do których na lato wyjeżdżałyby biedne dzieci; we wszystkich szkołach zaprojektować place zabaw z huśtawkami i karu-

³ W fachowej literaturze niemieckiej J. Korczak bywa nazywany Pestalozzim z Warszawy.

zelami oraz założyć w stolicy wielki ogród zoologiczny (Korczak, 1980, s. 123). Nie powinno dziwić, że w świecie w taki sposób przygotowanym do przyjęcia dzieci to „dziwne plemię”, świadome swej wspólnotowości, będzie występować pod własnymi sztandarami:

A może zrobić tak, żeby dzieci z całego świata – białe, czarne i żółte – też miały jednego koloru sztandar. Jaki by wybrać kolor? Samochód przejeżdżał akurat przez smutną, szarą, wąską ulicę. Przypomnił sobie Maciuś zielony las, łąkę zieloną na wsi – i głośno powiedział: – Czyby nie można zrobić tak, żeby dzieci całego świata miały zielony sztandar? (Korczak, 1980, s. 221–222).

Sam J. Korczak, formułując wytyczne pracy innej placówki, w taki oto sposób postulował ideę wspólnego sztandaru: „Dążyć będziemy do międzynarodowej organizacji dzieci i młodzieży, zachęcając do obioru wspólnego święta, wspólnego sztandaru, wspólnej pieśni [...] i jednego języka [...]” (Korczak, 1992, s. 452). Zielony jako kolor nadziei i – jak chciał Maciuś – również lasu i otwartej przestrzeni, staje się symbolem wspólnoty dzieciństwa i wolności. Niepozorny listek koniczyny umieszczony na sztandarze⁴ od tej pory miał być jedną z najbardziej głębokich metafor wpisanych w imaginarium żydowskiego dzieciństwa oraz realizować się w obrazach to dzieciństwo afirmujących i w tych najbardziej dojmujących: ostatniego pochodu sierot pod zielonym sztandarem na Umschlagplatz – świadectwa moralnego upadku dorosłych.

Idealną niemalże realizacją postulatów samego J. Korczaka, jak i jego literackiego *alter ego* – króla Maciusia, które, łącząc idee pedagogiczne z koncepcją architektoniczną, wytyczały przestrzeń uwzględniającą potrzeby dziecka, był Dom Sierot przy ulicy Krochmalnej zaprojektowany przez Henryka Stifelmana w duchu modernistycznych „szklanych domów”. Początkowo gmach otaczały tereny zielone, stopniowo jednak pomniejszane przez rozrastającą się miejską zabudowę. Marzenie J. Korczaka o wychowywaniu dzieci z dala od miasta nie ziściło się. Sam budynek okazał się jednak niezwykle funkcjonalny, a jego przestrzeń, wypełniona światłem dostarczanym do wnętrza dzięki dużym oknom, nie tylko gwarantowała dzieciom dużą swobodę, ale dzięki przemyślanemu układowi przypominała o harmonogramie dnia

⁴ Hanna Mortkowicz-Olczakowa nieco inaczej opisuje zielony sztandar: „[...] gwiazdę Syjonu niebieską na białym tle – zapragnął Korczak umieścić również na sztandarze Domu Sierot, który postanowił ufundować właśnie w tym pierwszym okresie wojennym. Ale na drugiej stronie tegoż sztandaru miały być namalowane kwiaty i liście kasztanu, obraz kwitnącej wiosny” (Mortkowicz-Olczakowa, 1961, s. 411).

(sypialnie, stołówka, bawialnia, pokój ciszy przeznaczony dla starszych wychowanków i personelu), tworząc tym samym bezpieczny dziecięcy mikrokosmos z niezmiennymi prawami mającymi swe odzwierciedlenie w topografii gmachu (w wyznaczonych miejscach znajdowały się tablice ogłoszeń, „biuro rzeczy znalezionych”, oszklona szafa z zabawkami, źródło, z którego każde dziecko mogło napić się wody)⁵. Czytelny plan budynku umożliwiał dzieciom poruszanie się „na pamięć”. Jego architektura miała być rodzajem poręczenia złożonego dzieciom przez dorosłych, dotyczącego niezmiennych prawideł życia, co dla wychowanków z bagażem trudnych doświadczeń miało z pewnością niebagatelne znaczenie, zaś otwarty i dostępny dla dzieci gabinet J. Korczaka był kwintesencją jego idei współuczestnictwa dzieci oraz dorosłych w świecie.

Nie mniej istotne od budynku było podwórko: „[...] jest [ono – M.W.D] salą rekreacyjną dzieci w pogodne dni od najwcześniejszej wiosny poprzez całe lato do późnej jesieni i w zimie. Zamiast dachu i okien – niebo” (Korczak, 1984a, s. 122). Drzwi budynku, zapraszające do takiego rodzaju aktywności oraz nieograniczonej niczym przestrzeni, nie powinny stanowić wąskiego przejścia zmuszającego dzieci do ustawiania się i wychodzenia na podwórko parami. Muszą być na tyle szerokie, aby pozwolić dzieciom na zachowanie ich naturalnego rytmu, bo

[...] zrywamy się – kupą, chmarą, wichrem – w drzwi. Drzwi powinny być w szkołach szerokie na wypadek pożaru i takich śnieżnych dni. [...] Pchamy się, spieszymy, żeby nic-nic, ani chwili nie stracić. [...] Musimy być pierwsi na podwórku. Więc łokciami, kolanami, piersią, głową – drogę torujemy, bo tchu brak, ręce parzy od zimnego śniegu. Mignęło przed oczami – już. Pierwsza byle jaka kula i bęc! [...] (Korczak, 1985, s. 341).

Projekt otwartych drzwi oraz dzieciństwa spędzonego w ogrodzie autor *Króla Maciusia Pierwszego* wpisał również w ideę dojrzewania obecną w tej powieści. Pierwsza z wielu bitew z dorosłymi, jakie stoczy Maciuś, wynika z wydanego przez nich zakazu swobodnego poruszania się po ogrodzie, miejscu, gdzie mały król mógłby spotkać się z niegrzeczными i brudnymi dziećmi. Kiedy dorośli kapitulują i w końcu pozwalają swemu władcy opuścić mury pałacu, zaczynają się przygotowania mające na celu usunięcie z ogrodu jakichkolwiek śladów normalności. Ogród niczym potiomkinowska wioska ma ode-

⁵ Zob. wspomnienia Idy Merżan (Puszkin, 2008, s. 10–12).

grać swą rolę w groteskowej farsie, zastępując Maciusiowi prawdziwy świat. Choć służy czyści i maluje ławki, polewa perfumami aleje, myje korę drzew i zamiata kurz, władcy i tak udaje się spotkać z dziećmi i uczestniczyć we wspólnej zabawie. Maciuś czerpie z niej radość, ale może też zmierzyć się z innymi dziećmi, dokonać porównań, a kiedy Felek wyśmiewa go za zabawę z dziewczynkami – poznać smak upokorzenia i krzywdy. Po pewnym czasie Maciusiowy ogród staje się przestrzenią demokratyczną – bywają w nim dzieci z różnych stanów, a także ich rodzice, angażujący się w budowanie placu zabaw. Ojciec Felka konstruuje huśtawkę, która zachęca dzieci do wymyślania nowych aktywności (Korczak, 1980, s. 30–31). Z czasem zabawa przenosi się do królewskich komnat, symbolicznie przewietrzonych ze „stęchlizny” przyjętych, ale przecież nie wiecznych zasad.

Według J. Korczaka zabawa na świeżym powietrzu nie była zwykłą rozrywką, ale prawdziwą szkołą życia dla dzieci z różnych powodów wykluczonych (opiekował się nimi np. podczas kolonii letnich w Daniłowie). Zabawa jest okazją do przećwiczenia umiejętności nawiązywania kontaktu, podjęcia dialogu, a w konsekwencji wspólnego bycia i działania: „Z luźnej grupy przetopili się w społeczeństwo, które rozumie potrzebę współpracy, wzajemnych ustępstw, współdziałania i zdrowej opinii” (Korczak, 1997, s. 290). Pedagog dostrzegł w zabawie przejście z beztroskiej i ludycznej paidii jako żywiołu zabawy do paidei – wychowania do twórczego uczestnictwa w społeczeństwie. Tylko zabawa pod „prawdziwym niebem”, a więc zabawa w przestrzeni wolnej od infantylizacji dzieciństwa lub jego nadmiernej i nieuzasadnionej mitologizacji mogła przynieść takie efekty.

U króla Maciusia – odrobiona lekcja z pedagogiki Korczaka

Wydaje się, że miejsce edukacji rodzinnej „U króla Maciusia” to przykład świadomego tworzenia wspólnoty nie tylko najmłodszych, ale również dołączających do nich dorosłych. Zostało pomyślane jako sfera Muzeum niejako żyjąca własnym rytmem, można rzec, wsłuchująca się w oddech dziecka. Usytuowana w zacisznym miejscu głównego holu, oddzielona od hałaśliwego centrum korytarzem, może dawać poczucie bezpieczeństwa. W pewnym sensie spełnia kryteria przestrzeni topicznej (Baluch, 2007, s. 301), realizującej się w konkretności (np. norce, dziupli), który daje dziecku azyl dzięki odgrodzeniu się od świata oraz bliskości sprzyjającej tworzeniu wspólnoty. Tak więc „U króla Maciusia” ma demokratyczny charakter, jest miejscem edukacji rodzinnej,

a podejmowane tu działania w jednakowym stopniu zakładają uczestnictwo dzieci i dorosłych.

Sama przestrzeń „U króla Maciusia”, uwzględniająca koncepcję topofilii Alicji Baluch, została zaprojektowana w taki sposób, by zapewnić najmłodszym i ich rodzicom komfort i prawdziwą estetyczną ucztę. Położono więc nacisk na kolor, kształt, układ oraz światło, a A. Czerwińska, jedna z animatorek „U króla Maciusia”, podczas rozmowy przyznała, że projektant inspirował się estetyką skandynawską.

Układ wnętrz, choć nawiązuje do wnętrza Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN zaprojektowanego przez architektów Rainera Mahlamäkiego i Marittę Kukkonen, nie naśladuje go jednak. Projekt był z nimi konsultowany (R. Mahlamäki i M. Kukkonen otrzymali pierwszą nagrodę w konkursie architektonicznym Eurobuild Awards w kategorii Architectural Design of the Year za najlepszy projekt budynku komercyjnego lub użyteczności publicznej). Ich wskazówki okazały się niezwykle pomocne w procesie uspojniania estetyki nowej przestrzeni z architekturą obiektu. Efekt finalny współgra z misją Muzeum, którą jest edukacja dzieci różnych kultur i wyznań, aby wzrastały we wzajemnej tolerancji i zrozumieniu. W nowatorskim wnętrzu, wypełnionym naturalnym światłem wpadającym przez ogromne okna, prowadzone są warsztaty dla grup w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Przy wejściu do miejsca edukacji rodzinnej „U króla Maciusia” ustawiono symboliczną bramę, która, choć przeskalowana, nawiązuje do potężnego elementu architektonicznego w holu Muzeum – „główniej bramy”, będącej dominantą stylistyczną budynku. Centralną część omawianej przestrzeni stanowi tzw. labirynt, czyli owalny mebel podzielony na kilka części. Znajdują się w nim otwory o organicznych kształtach, tapicerowane wewnątrz, które pozwalają na odpoczynek podczas zabawy. Dzieci, wchodząc do otworów, mogą się w nich schować, wyciszyć, odpocząć, poczytać książki. Ażurowa forma ciężkawych mebli wprowadza do pomieszczenia lekkość i nie przeszkadza w jego doświetleniu. Centrum labiryntu stanowi duży regał pełniący funkcję biblioteczki. Można tam znaleźć wartościowe i znakomicie wydane publikacje dla dzieci i młodzieży, zarówno te należące do klasycznego kanonu literatury, jak i te najbardziej współczesne. Kryterium doboru tytułów nie jest związane z tematyką żydowską. Na najniższych półkach ustawiono książki adresowane do młodszych dzieci.

Niższe piętra labiryntu są przeznaczone do pracy: przy dwóch stołach odbywają się warsztaty kuchenne i zajęcia plastyczne. Przy pierwszym powstają aromatyczne dania kuchni żydowskiej, przy drugim – prace plastyczne i dziecięca konstytucja. Istotny jest fakt, że do

prac plastycznych przeznaczono kartki o takich samych wymiarach; ich znormalizowany, powtarzalny format symbolizuje równość i demokrację panującą „U króla Maciusia”. Z główną salą sąsiaduje mniejsza, pełniąca funkcję amfiteatru, sali kinowej czy kameralnego pomieszczenia odizolowanego od przestrzeni zabawy. Znajduje się tam widownia w formie zaokrąglonych stopni oraz szafa-ściana nawiązująca formą do labiryntu z głównej sali. Co ważne, miejsce edukacji rodzinnej jest dostosowane do potrzeb osób poruszających się na wózkach inwalidzkich oraz osób niedowidzących i niewidomych. Meble o obłych kształtach i charakterystycznej geometrii ułatwiają orientację w przestrzeni dzięki samemu zmysłowi dotyku. To również przejaw troski o każdego członka Maciusiowej wspólnoty.

Nietypowe meble, wykonane w technologii 3D, są widoczne z zewnątrz przez narożne przeszklenie gmachu, będące jedną z najbardziej eksponowanych i jednocześnie prestiżowych części Muzeum. Wydaje się, że przeszklony narożnik w formie wycięcia złożonego z dwóch trójkątnych otworów, tworzący tak charakterystyczny element architektury, nieprzypadkowo odsłania przestrzeń dziecięcego świata, którego dynamika wprowadza nowe treści do bryły budynku nawiązującej swym kształtem do losów narodu żydowskiego.

Tak zaprojektowane miejsce spełnia kryteria otwartej przestrzeni nauki i zabawy, „które będzie motywować dzieci do rozwoju własnych zainteresowań, refleksji nad treściami przekazywanymi przez obiekty, ich inscenizację, proponowane zajęcia, warsztaty, gry i zabawy” (Pater, 2016, s. 116). Tego rodzaju strefa, dająca dziecku prawo wyboru aktywności oraz zachowań, prowokuje do podejmowania przez nie decyzji, czerpania satysfakcji z wolności oraz mierzenia się z jej konsekwencjami.

Nie sposób w niniejszym tekście przybliżyć wszystkich działań proponowanych w miejscu edukacji rodzinnej „U króla Maciusia”⁶. Już pobieżny przegląd strony internetowej POLIN umożliwia wskazanie wspólnego mianownika większości podejmowanych tu inicjatyw: jest nim budowanie wspólnoty dzięki muzykowaniu, grom, malowaniu, tańcom, pracy z naturalnymi materiałami (drewnem) czy uwrażliwianiu na los zwierząt (warsztaty „W królestwie zwierząt”). A. Czerwińska przyznała, że zarówno dzieci, jak i dorośli podpisują kontrakt, którego zobowiązują się przestrzegać. Jego zapisy dotyczą nie tylko stawianych użytkownikom przestrzeni wymagań dotyczących wzajemnych relacji

⁶ Wszystkich zainteresowanych odsyłam do strony internetowej: <https://www.polin.pl/pl/ukrolamaciusia2> [data dostępu: 20.03.2019].

(np. bycie koleżeńskim), ale również spraw organizacyjnych, jak zdejmowanie obuwia czy odkładanie książek i gier na wyznaczone miejsce.

Przywoływana już wcześniej Renata Pater w artykule z 2011 r. pisze:

Przyszłość, którą dzisiaj budujemy, pokaże, czy polskie muzea przemienią się w parki rozrywki, o których krytycznie pisze Frank Furedi: „najlepsza kawa i całkiem niezłe muzeum na dokładkę”, czy też będą centralnym miejscem edukacji kulturalnej, atrakcyjnym i dostępnym, utrzymującym jakościowy poziom intelektualnej rekreacji dla dzieci, młodzieży i całej rodziny, gdzie „kawa” czy „ciastko” będzie „całkiem niezłym” dodatkiem do „najlepszego muzeum” (Pater, 2011, s. 176).

Funkcjonowanie miejsca edukacji rodzinnej „U króla Maciusia” dowodzi, że nie ma powodów do obaw. I choć pisząc o przyszłości polskich muzeów, badaczka miała zapewne na myśli nieco odleglejsze lata niż rok 2019, to jednak warto odnotować, że dziś dorośli uczestnicy Maciusiowej wspólnoty mogą się raczyć dobrą kawą, podczas gdy ich pociechy są zapraszane do intelektualnej rekreacji. To jednak nie wszystko.

Okazuje się, że w przestrzeni inspirowanej koncepcją pedagogiczną J. Korczaka oraz *Królem Maciusiem Pierwszym* można niejako wyjść poza przeznaczone jej ramy edukacyjne, by szukać pretekstu do narracji o historii, wychowaniu czy postawie obywatelskiej w kontekście doniosłego wydarzenia, jakim w 2018 r. była setna rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości. Z przekraczania granic rodzinnej przestrzeni edukacyjnej narodził się pomysł zorganizowania w gmachu Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN wystawy adresowanej do dzieci, opowiadającej z perspektywy króla Maciusia nie tylko o niepodległości, ale o dojrzwaniu do wolności.

„W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości”

Tytuł wystawy, trwającej od 9 listopada 2018 r. do 1 lipca 2019 r., której kuratorkami były A. Czerwińska i Tamara Sztyma, brzmi nieco przewrotnie. Zawarto w nim pytanie o miejsce dziecka we współczesnej Polsce, ale przede wszystkim zaakcentowano potrzebę rzetelnej diagnozy myśli pedagogicznej J. Korczaka w dzisiejszej przestrzeni

społecznej. Zresztą cel wystawy został najprecyzyjniej nakreślony we wstępie znakomicie wydanego katalogu towarzyszącemu wydarzeniu:

Idąc za Korczakiem, chcemy rozmawiać z dziećmi o sprawach ważnych wtedy i dziś, o historii i współczesności. Tak jak Korczak w burzliwym momencie odbudowy niepodległej Polski swoją książką zapraszał dzieci do rozmyślania o tym, czym jest władza, państwo i co zrobić, by wszystkim było w nim dobrze, tak i my, sto lat później, wystawą zapraszamy do podobnej refleksji [...]. Idąc za Korczakiem, zapraszamy na nią do wspólnej rozmowy dzieci i dorosłych – w przekonaniu, że nie tylko dzieci dowiadują się o ważnych sprawach od dorosłych, lecz także dorośli mogą się czegoś ważnego dowiedzieć od dzieci. [...] Będąc prekursorem praw dziecka, Korczak mówił wręcz o „obywatelstwie dzieci” [...]. Uważał, że powinny one świadomie uczestniczyć w życiu społeczeństwa. Dlatego starał się tłumaczyć im jego mechanizmy (Stola, 2018, s. 8–9).

Jak widać, opowieść o królu Maciusiu jest jedynie pretekstem do przypomnienia sylwetki wybitnego pedagoga, a wraz z nią powinności, jakie dorośli mają wobec dzieci, szczególnie w kwestii wychowania ich do świadomego i mądrego uczestniczenia w życiu obywatelskim naszego kraju. Zapewne dlatego na wystawie, za której oprawę plastyczną odpowiadała Iwona Chmielewska, Maciś miał twarz dziesięcioletniego Henryka Goldszmita uwiecznionego na najbardziej chyba znanej fotografii pedagoga, zamieszczonej w powieści *Król Maciś Pierwszy*. Jak przyznał sam J. Korczak, to właśnie w wieku, w którym był na zdjęciu, chciał dokonać tego, co po latach stworzony przez niego bohater literacki.

Wystawę przygotowano, odwołując się do konstrukcji książki – ogromne parawany naśladowały kolejne stronicie *Króla Maciusia Pierwszego*, poddane współczesnej lekturze. I. Chmielewska zinterpretowała powieść, wycięła z niej fragmenty, umieściła je w nowoczesnych kontekstach, a wszystko po to, by pokazać, jak aktualna jest troska Starego Doktora o wychowanie i miejsce dziecka w społeczeństwie. Dlatego te ilustracje szokują, intrygują, a czasem niepokoją widza⁷. Zamiast wiel-

⁷ Ilustracje zostały zebrane w picture booku I. Chmielewskiej *Jak ciężko być królem*. Towarzyszą im fragmenty *Króla Maciusia Pierwszego*. W myśl poetyki charakterystycznej dla picture booka autorka proponuje odmienne od tradycyjnego odczytanie powieści J. Korczaka. Jej Maciś jest samotny, nostalgiczny i zagubiony. Jak sama przyznała, chciała otoczyć go opieką.

kookiego chłopca z falującą blond grzywką, do którego przyzwyczały nas ilustracje Jerzego Srokowskiego, spotykamy niepokojąco samotne dziecko. Agnieszka Sowińska w wywiadzie z I. Chmielewską na pytanie o sens ilustracji, na której Maciuś siedzi na tak wysokim tronie, że jego nogi nie dosięgają podłogi, uzyskuje od artystki taką odpowiedź:

On ma bardzo szlachetne zamiary, chce uszczęśliwić swoich poddanych. Nie wie jeszcze, że wszystkich uszczęśliwić się nie da i że każda decyzja uruchamia wiele niechcianych skutków. Nie wie, bo nie ma doświadczenia, a dorośli to wykorzystują i manipulują nim, robią z niego marionetkę. A on wciąż próbuje (Chmielewska, 2018a, s. 22).

Zwiedzający wystawę mogli wejść między wielkogabarytowe ilustracje, przyjrzeć się detalom, zajrzeć Maciusiowi w oczy – jego postać na planszach niejednokrotnie osiągała rozmiary prawdziwego dziecka. W gąszczu ogromnych ilustracji każdy mógł poczuć się zagubiony – dotyczyło to nie tylko dzieci, ale i dorosłych. Wydaje się, że o wywołanie takiego efektu chodziło, ponieważ być może to właśnie doświadczenia wielkiej skali i labiryntu najlepiej oddają sytuację dziecka w świecie dorosłych. Przedstawiająca Maciusia metrowa marionetka, uszyta przez artystkę i pokazywana na wystawie, również miała uświadomić zwiedzającym, że bezbronne dziecko nie powinno być obiektem manipulacji. Postępowanie autorki ze stworzoną przez siebie lalką przypomina nawiązywanie kontaktu z dzieckiem i stopniowe wprowadzanie go do świata, w którym przyjdzie mu żyć. I. Chmielewska w przywołanym wcześniej wywiadzie wyznała, że lalka stała się dla niej niemal żywą postacią. Zabierała ją do samochodu, zapinała jej pasy, pokazywała Toruń, sadzała przy stole, oglądała z nią telewizję, ponieważ Maciuś „musiał się trochę życia nauczyć, pobyc z ludźmi, zanim pójdzie w świat” (Chmielewska, 2018b, s. 22). Słowem kluczem najlepiej określającym wychowanie w rozumieniu J. Korczaka, którego idee I. Chmielewska podziela, jest więc „towarzystwo” dziecku w jego drodze do dorosłości. Labirynt, w którym zwiedzający gubią się wraz z Maciusiem, można zatem uznać za metaforę dzieciństwa; jego obraz, co zresztą postulował również Stary Doktor, został przez artystkę odmitologizowany i zaprezentowany w całej niepokojącej złożoności.

Starania Maciusia o zbudowanie sprawiedliwego świata zostały jednak nagrodzone – wszak po wyjściu z labiryntu ilustracji układających się w spójną narrację zwiedzający trafiali do przestrzeni wymagającej od nich aktywności. Wystawa na temat odzyskania przez Polskę

niepodległości na szczęście nie propagowała wśród małych obywateli przekonania, że wolność i demokracja są wartościami danymi raz na zawsze. I choć autorki wystawy uwzględniły na niej konkretne nazwiska, opisy prawdziwych wydarzeń czy w końcu spójną narrację o polskich drogach do niepodległości, to jednak najważniejsze zadanie, jakie sobie wyznaczyły, zostało z sukcesem zrealizowane. Można je podsumować aforystycznym niemal zdaniem, że wolność i demokracja nie są dane, ale zadane. Sprawiedliwy świat jest do „wykonania”, jeśli ludzie będą kierowali się demokratycznymi wartościami, których wizualizacji mali zwiedzający mogą doświadczyć. Twórczynie wystawy zadbały o to, aby abstrakcyjne wartości, sprowadzone często do wyświechtanych chwytów retorycznych, nabrały realnych i konkretnych kształtów.

Zaprojektowano więc stanowiska, na których dzieci mogły z olbrzymich klocków konstruować państwo. Na bokach klocków umieszczono napisy, np.: „sprawiedliwość”, „ekonomia”, „równość”, „demokracja”, „wolność słowa”. Stabilność budowli zależała od dopasowania klocków, a niefrasobliwość małych konstruktorów mogła doprowadzić wznoszony gmach do zawalenia się. Inna propozycja to zabawa przy wadze, na której szalach dzieci kładły sześciany z liczbami i wyrazami. Celem było takie manewrowanie ciężarem na obu szalach, aby pozostawały one w równowadze. Ta prosta aktywność zachęcała do refleksji nad równością obywateli i sprawiedliwością. Dzieci mogły również skorzystać z przygotowanej przebieralni i założyć wybrany kostium, wpisując się w określoną rolę społeczną. Przeglądając się w lustrze, mali przebierańcy mogli bezkarnie ćwiczyć i grać w teatrze życia społecznego, tak naprawdę przygotowując się do prawdziwej premiery. Nie sposób wymienić wszystkich wystawowych atrakcji przygotowanych w ramach edukacji obywatelskiej. Pozostaje wierzyć, że te pokrótce opisane dają wgląd w przyświecające autorkom wystawy idee wychowania i koncepcje tworzenia przestrzeni muzealno-edukacyjnych dla najmłodszych.

Ostatnią częścią wystawy był film emitowany na antresoli umieszczonej nad wystawą główną. To zapis warsztatów dla dzieci prowadzonych przez Iżę Rutkowską w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. W ramach warsztatów zorganizowano spotkanie grupy dzieci z dorosłymi, którzy opowiadali o swej pracy. Zadanie dzieci polegało na przypisaniu dorosłym jakiejś postaci zwierzęcej (np. dyrektorka Śląskiego Ogrodu Zoologicznego, zdaniem dzieci, musi posiadać niezwykłą odwagę i siłę, aby codziennie stawiać czoła przeciwnościom losu i troszczyć się o zwierzęta, dlatego alegorią jej zawodu jest potężny i niezwyknięty słoń). Kolejnym etapem warsztatów było zaprojektowanie i uszycie zwierzęcych kostiumów dla dorosłych oraz sesja foto-

graficzna uwieczniająca role przypisane im przez dzieci. Film kończą krótkie wypowiedzi dzieci – uczestników warsztatów na temat wyboru przyszłego zawodu.

Czy wystawa „W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości” posiadała korczakowski rytm? Czy uczestniczenie w niej zakładało otwarcie jej uczestników na różnego rodzaju doświadczenia? Wydaje się, że tak, gdyż zwiedzający, oglądając wielkoformatowe ilustracje I. Chmielewskiej, najpierw uczestniczyli w podróży do czasów dzieciństwa odmitologizowanego, pełnego lęków, niepewności, sygnowanego przez znaną im postać – Maciusia. Wyjście z labiryntu dzieciństwa ku przestrzeni, w której można wspólnymi siłami, lecz niemałym wysiłkiem budować wspólnotę, zostało zasygnalizowane przez zupełnie inną organizację miejsca. Wąskie korytarze labiryntu zastąpiła otwarta przestrzeń agory, w której każdy może poczuć się jak u siebie i przyłączyć do tworzenia społeczności hołdującej uniwersalnym wartościom. Ten etap zwiedzania wystawy, a może lepiej – angażowania się w tworzenie jej znaczeń – wymagał od dzieci największej aktywności, ale i ciągłych negocjacji, wchodzenia w dialog, nastawienia na komunikację. Dopiero w takiej relacji, polegającej na wymianie, otwarciu na drugiego człowieka i szacunku do miejsca, jakie zajmuje on we wspólnocie, pojawia się swoisty „pomysł na siebie” – wybór zawodu, stanowiący z jednej strony realizację własnych marzeń, a z drugiej próbę wpisania się w społeczny pejzaż. Opisany rytm ma wiele wspólnego z pedagogiką J. Korczaka, dla którego przejście z żywiołu zabawy (*paidia*) do postawy troski o wspólne dobro było najważniejszym i najszlachetniejszym celem wychowania (*paideia*). Trudno o lepsze uczczenie stulecia Niepodległej.

Budowanie przestrzeni adresowanej do dzieci w ogromnym gmachu Muzeum POLIN przypomina nieco sytuację najmłodszych u progu XX w. Jak wspomniałam, pierwotny projekt nie przewidywał wydzielenia miejsca o charakterze edukacyjnym. Trzeba było architektonicznego argumentu w stylu *Stulecia dziecka*, aby twórcy zainteresowali się dziecięcym odbiorcą, wpisując go w ambitny projekt jednego z najnowszych muzeów Europy, jeśli nie świata. W stworzonej dzięki takiej zmianie przestrzeni „U króla Maciusia” można realizować zadania przypisane współczesnej edukacji muzealnej. Jakby tego było mało, w miejscu edukacji rodzinnej, pomyślanym jako kameralny projekt, zorganizowano wystawę adresowaną nie tylko do dzieci, ale również do dorosłych. Skoro pedagogika J. Korczaka jest jej hasłem przewodnim, to miejsce wystawy w jakimś stopniu uwzględnia wrażliwość Starego Doktora na doświadczenie przestrzeni przez dziecko, o czym zresztą pisałam na początku artykułu. Głoszenie wrodzonej potrzeby aktywności

dziecka i konieczności zapewnienia mu nieograniczającej przestrzeni wydaje się jednym z ważniejszych postulatów pedagogicznych autora *Króla Maciusia Pierwszego*. Trudno dziś ten postulat zignorować, tym bardziej że zarówno wolność, jak i aktywność mogą służyć wartości najwyższej – prawdzie. Warto w tym miejscu przypomnieć jedno z aforystycznych zdań wybitnego pedagoga: „Pozwól dzieciom błędzić i radośnie dążyć do prawdy”. Wystawa „W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości” jak najbardziej daje takie przyzwolenie, a nawet pozwolenie na to, aby prawda nie została odnaleziona, a jedynie była poszukiwana. Już sama zgoda na uczestniczenie w procesie jej wypatrywania dobrze rokuje Niepodległej na następne sto lat.

Literatura

- Bałuch, B. (2007). *Topofilie w porządku dziecięcej lektury*. W: H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Chmielewska, I. (2018a). *Jak ciężko być królem*. Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich. Lusowo: Wydawnictwo Wolno.
- Chmielewska, I. (2018b). Maciusiu, dasz radę. Z Iwoną Chmielewską rozmawia Agnieszka Sowińska. *Najlepsze Książki dla Dzieci i Młodszych Dorosłych. Dodatek do dwumiesięcznika „Książki. Magazyn do Czytania”*, (6), 14–16.
- Dewey, J. (1939). *Filozofia a cywilizacja*. S. Purman (przekład). Warszawa: Wydawnictwo J. Przeworskiego.
- Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*. A. Potocki (przekład). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Karkowska-Rogińska, A., Staszewska-Zatońska, A. (2018). *Małe Polin. Przewodnik po wystawie stałej Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN*. Il. K. Walentynowicz. Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich.
- Karwasz, G., Kruk, J. (2012). *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Korczak, J. (1980). *Król Maciuś Pierwszy*. Il. A. Andrzejewski. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1984a). *Wychowanie wychowawcy*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 2., A. Lewin (wybór). Warszawa: „Nasza Księgarnia”.

- Korczak, J. (1984b). *Lekarz w internacie*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 2., A. Lewin (wybór). Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Korczak, J. (1985). *Kiedy znów będę mały*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 3., A. Lewin (wybór). Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Korczak, J. (1992). *Król Maciuś Pierwszy. Król Maciuś na wyspie bezludnej*. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, M. Ciesielska (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Latona”.
- Korczak, J. (1997). *Wrażenia z kolonii letniej w Daniłowie*. W: J. Korczak, *Moški, Joski i Srule. Józki, Jaski i Franki*. T. 5. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, M. Ciesielska (red.). Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznan*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Mortkowicz-Olczakowa, H. (1961). *O Januszu Korczaku*. W: H. Mortkowicz-Olczakowa, *Bunt wspomnień*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pater, R. (2011). *Miejsce muzeum w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży*. W: B. Żurkowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pater, R. (2016). *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Puszkina, B. (2008). *Warszawa jest moja... Śladami Janusza Korczaka po stolicy*. Pobrane z: http://pskorczak.org.pl/strony/pliki_pdf/warszawa_jest_moja.pdf (15.03.2019).
- Skarga, B. (2009). *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Skutnik, J. (2013). *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego – dwie orientacje w edukacji muzealnej*. W: W. Wysok, A. Stępnik (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*. Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Stola, D. (2018). *„W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości”*. W: A. Czerwińska, T. Sztyma (red.), *W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości*. Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN.
- Szczerski, A. (2005). *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „Nowej muzeologii”*. W: M. Popczyk (red.), *Muzeum sztuki. Antologia*. Kraków: Universitas.
- Szeląg, M. (2013). *Koncepcje edukacyjne w polskich muzeach w świetle „Raportu o stanie edukacji muzealnej”*. W: W. Wysok, A. Stępnik (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*. Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.

- Tagore, R. (1923). *Moja szkoła*. H. Hulewicz (przekład). Warszawa: u Hulewicza i Paszkowskiego.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Wołoszyn, S. (2004). *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żygulski, Z. jun. (1982). *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 15 lipca 2019 r.

Małgorzata Wójcik-Dudek

Institute of Literary Studies

Faculty of Humanities

University of Silesia in Katowice

e-mail: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0001-9032-8875>

King Korczak in the POLIN Museum of Jewish History

The pedagogical ideas of Janusz Korczak and the educational spaces of the museum

Abstract: The article constitutes an attempt at describing the venue of the family education initiative “At King Matt the First’s Place” as well as the exhibition “In the Poland of King Matt the First. The 100th anniversary of regaining independence” at the POLIN Museum of Jewish History—spaces inspired by the pedagogical reflection of Janusz Korczak. The author showcases how the educational turn visible in contemporary museology translates into a conception of the museum spaces created for children, which draws heavily on contemporary theories of education, starting with John Dewey’s constructivism, through Janusz Korczak’s pedagogy, to the popular Scandinavian models of upbringing and education.

Keywords: Experience. Korczak Janusz. POLIN Museum of Jewish History in Warsaw. Pedagogy. Educational turn

