

Anno XIII, Numero 40
luglio 2023

**INFANZIA, AUTOBIOGRAFIA E TRADIZIONE
NEL PENSIERO E NELL'OPERA EDUCATIVA
DI JANUSZ KORCZAK**

**CHILDHOOD, AUTOBIOGRAPHY AND TRADITION
IN JANUSZ KORCZAK'S THOUGHT
AND EDUCATIONAL WORK**

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento



Anno XIII, Numero 40 – luglio 2023

**INFANZIA, AUTOBIOGRAFIA E TRADIZIONE
NEL PENSIERO E NELL'OPERA EDUCATIVA
DI JANUSZ KORCZAK**

***CHILDHOOD, AUTOBIOGRAPHY AND TRADITION
IN JANUSZ KORCZAK'S
THOUGHT AND EDUCATIONAL WORK***

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN - 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore Emerito (Fondatore)

Giuseppe Bertagna

Direttore

Andrea Potestio – Università di Bergamo

Comitato Editoriale

Casalini Cristiano – Boston College

Falzoni Anna Maria – Università di Bergamo

Kahn Sabine – Libera Università di Bruxelles

Moreau Didier – Université Paris 8

Oliva Luca – University of Houston

Scotto di Luzio Adolfo – Università di Bergamo

Consiglio scientifico

Ascenzi Anna – Università di Macerata; **Baska Gabriella** – Elte University di Budapest (Ungheria); **Berner Ashley** – Johns Hopkins University (USA); **Besio Serenella** – Università di Bergamo; **Boffo Vanna** – Università di Firenze; **Brandolini Luca** – Università di Bergamo; **Bruni Elsa Maria** – Università di Chieti-Pesaro; **Cadei Livia** – Università Cattolica del Sacro Cuore; **Callegari Carla** – Università di Padova; **Carbone Mauro** – Università Jean Moulin Lyon 3 (Francia); **Carminati Clizia** – Università di Bergamo; **Cattaneo Zaira** – Università di Bergamo; **Chierichetti Luisa** – Università di Bergamo; **Chiosso Giorgio** – Università di Torino; **Colombo Alessandro** – Università di Bergamo; **Comi Simona Lorena** – Università Bicocca di Milano; **Costa Massimiliano** – Università di Venezia; **Cottini Lucio** – Università di Urbino; **D'Addelfio Giuseppina** – Università di Palermo; **D'Aniello Fabrizio** – Università di Macerata; **Dato Daniela** – Università di Foggia; **Fabbi Loretta** – Università di Siena; **Fabbrichesi Rossella** – Università statale di Milano; **Facioni Silvano** – Università della Calabria; **Fedeli Monica** – Università di Padova; **Ferraris Maurizio** – Università di Torino; **Fiorucci Massimiliano** – Università di Roma Tre; **Kowalczyk-Wałędziak Marta** – University of Białystok (Polonia); **Lebert-Sereni Frederique** – Université de Pau (Francia); **Locatelli Francesca** – Università di Bergamo; **Lomazzi Vera** – Università di Bergamo; **Malavasi Pierluigi** – Università Cattolica del Sacro Cuore; **Magni Francesco Emmanuele** – Università di Bergamo; **Marsick Victoria** – Columbia University; **Mazzini Alessandra** – Università di Bergamo; **Melacarne Claudio** – Università di Siena; **Milani Lorena** – Università di Torino; **Morandini Maria Cristina** – Università di Torino; **Morfino Vittorio** – Università Bicocca di Milano; **Nosari Sara** – Università di Torino; **Pagano Riccardo** – Università di Bari; **Palmieri Cristina** – Università Bicocca di Milano; **Parente Roberto** – Università di Salerno; **Perla Loredana** – Università di Bari; **Polenghi Simonetta** – Università Cattolica del Sacro Cuore; **Riva Maria Grazia** – Università Bicocca di Milano; **Sani Roberto** – Università di Macerata; **Savo Domenico Fabio** – Università di Bergamo; **Scaglia Evelina** – Università di Bergamo; **Schiedi Adriana** – Università di Bari; **Sindoni Caterina** – Università di Messina; **Simeone Domenico** – Università Cattolica del Sacro Cuore; **Sola Giancarla** – Università di Genova; **Stramaglia Massimiliano** – Università di Macerata; **Theodoropoulou Elena** – Università dell'Egeo (Grecia); **Tuppini Tommaso** – Università di Verona.

Comitato di redazione:

Bertuletti Paolo (coordinatore), Capriotti Virginia, Conte Emilio, Guerini Ester, Locatelli Alice, Taravella Arianna

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.

INDICE**Contributi**

Introduzione. Janusz Korczak educatore e maestro <i>Introduction. Janusz Korczak educator and teacher</i> (A. Potestio)	5
Le radici ebraiche del pensiero di Janusz Korczak <i>The Jewish Roots of Janusz Korczak's Thought</i> (M. Giuliani)	8
Forte e profonda quanto le radici di una quercia. La ricerca dell'infanzia 'mancante' negli scritti di Janusz Korczak <i>As Strong and Deep as the Roots of an Oak Tree. The Search for the "Missing" Childhood in the Writings of Janusz Korczak</i> (B. De Serio)	16
Presenze, echi e assenze nella pedagogia della prima infanzia in Janusz Korczak: da <i>Bobo</i> a <i>Il bambino in famiglia</i> <i>Presences, echoes, and absences in Early Childhood Education in Janusz Korczak: from Bobo to Il bambino in famiglia</i> (E. Scaglia)	32
Autobiografia e in-fanzia nell'opera di Janusz Korczak <i>Autobiography and childhood in the work of Janusz Korczak</i> (A. Potestio)	45
La cura dell'infanzia nel pensiero di Janusz Korczak <i>The care of childhood in the thought of Janusz Korczak</i> (E. Sidoti, A. Di Fede)	59
Un «arsenale pedagogico». Le narrazioni di Janusz Korczak come progetto formativo, educativo, intergenerazionale, politico <i>A «pedagogical arsenal». The narratives of Janusz Korczak as an educational, intergenerational, political project</i> (A. Mazzini)	67
Il ruolo dell'educatore nel pensiero di Korczak <i>The role of the educator in Korczak's thinking</i> (V. Palmieri)	79

La presenza internazionale del pensiero di Janusz Korczak: una prima ricognizione <i>The international presence of Janusz Korczak's thought: a first overview</i> (F. Magni)	89
Aspetti pedagogici nell'opera di Janusz Korczak <i>Pedagogical aspects in the work of Janusz Korczak</i> (A. Potestio)	97
Attualità del pensiero pedagogico di Korczak: personalizzazione, empatia e comunicazione nella didattica contemporanea <i>Current Korczak's pedagogy. Personalization, empathy and communication in modern didactic</i> (D. Monacis)	111
L'agire educativo di Janusz Korczak. Indagine su un corpo narrante tra evoluzione e semplicità <i>The education of Janusz Korczak: study of a narrative body between evolution and simplicity</i> (I. Gianceselli)	121
 Recensioni	
G. D'Addelfio, <i>Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici</i> (E. Guerini)	132
I. Loiodice, <i>Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche</i> (A. Lavanga)	135

Introduzione. Janusz Korczak educatore e maestro

Introduction. Janusz Korczak educator and teacher

ANDREA POTESTIO

Richiedo una *Magna Charta Libertatis* dei diritti del bambino. Forse ce ne sono degli altri, io ritengo questi tre fondamentali: 1) il diritto del bambino alla morte; 2) il diritto del bambino alla sua vita presente; 3) il diritto del bambino a essere quel che è. Bisogna conoscere i bambini per ridurre, nella concessione di questi diritti, al minimo la possibilità di sbagliare. Gli sbagli devono esserci. Non dobbiamo averne paura: il bambino si correggerà da solo con un'accortezza sorprendente, se noi non indeboliremo le sue preziose potenzialità, la sua poderosa capacità di difendersi¹.

Con queste parole, in *Come amare il bambino*, Korczak propone una carta sui diritti del bambino, anticipando e ispirando le dichiarazioni internazionali su questo tema, a partire dalla prima *Dichiarazione dei diritti del bambino* ratificata dalla Lega delle Nazioni, a Ginevra, nel 1924, fino alla *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, ratificata dall'Assemblea delle Nazioni Unite, nel 1989. Parlare di diritti del bambino significa proporre un'idea peculiare dell'infanzia e della fanciullezza, intesa come un periodo importante e con caratteristiche specifiche di ogni essere umano. Un periodo da non considerare solo come una tappa incompleta e mancante rispetto all'adulthood, ma come un momento formativo che presenta aspetti e dinamiche proprie, che devono essere conosciute e indagate. Ne consegue, come sostengono molti autori della tradizione pedagogica da Rousseau a Pestalozzi, fino alle teorie sull'Educazione Nuova a lui contemporanee², che ogni singolo bambino non è considerato come un adulto in miniatura o come un essere immaturo e passivo da plasmare attraverso una rigida trasmissione di norme, regole e conoscenza. Al contrario, il bambino è un essere umano con diritti inalienabili che deve essere accompagnato, con prudenza e rispetto, a mostrare in modo attivo le potenzialità che possiede, riconoscendo i limiti della realtà e i doveri della vita sociale.

A partire da questa visione dell'infanzia e del bambino, Korczak diviene un educatore e un maestro, sottolineando la necessità costante di osservare, indagare ed educare il bambino nel presente: «l'educatore non è tenuto ad assumersi la responsabilità del futuro lontano, ma è pienamente responsabile del giorno presente. [...] È più comodo rimandare la responsabilità al domani, confinarla in un domani

fumoso piuttosto che nell'oggi, piuttosto che chiedere il conto ad ogni ora del presente. L'educatore dovrà certamente rispondere del domani alla società, in modo indiretto, ma deve soprattutto rispondere nel presente del suo educando. È troppo comodo spostare in secondo piano il presente del bambino in nome di slogan appariscenti per il domani. Lavorare per la moralità, vuol dire coltivare il bene. Coltivare il bene che già c'è, nonostante i vizi, i difetti, gli istinti cattivi innati nell'uomo, esso già c'è»³. La finalità primaria dell'educazione per Korczak consiste nell'utilizzare, nel presente, esperienze utili e capaci di suscitare l'interesse del fanciullo per fargli manifestare le potenzialità che non ha ancora espresso. Infatti, non ha alcun senso sacrificare il presente, con attività inutili, meccaniche e incomprensibili per il bambino, in vista di ciò che si suppone possa essere utile in un futuro da adulto. L'integralità di ogni fanciullo, l'autonomia, il rispetto per la sua singolarità e per le potenzialità nascoste che si possono manifestare rappresentano le prospettive che l'educatore polacco indica, con la sua testimonianza e i suoi testi, a tutti colori che desiderano occuparsi di infanzia e dei bambini.

Il presente numero della rivista raccoglie contributi che approfondiscono diversi temi e aspetti che caratterizzano l'azione di educatore e di maestro di Janusz Korczak, anche approfittando dei materiali, inediti in italiano, che sono stati recentemente pubblicati dall'editore Studium⁴. In questo modo, i saggi che seguono ingaggiano un confronto con saggi, racconti brevi, romanzi e lettere che compongono l'immensa opera korczakiana (ancora in parte accessibile solo ai lettori che conoscono la lingua polacca), mostrando le radici ebraiche del suo pensiero, il modo peculiare di narrare l'infanzia come un periodo sempre presente nella vita di ciascun essere umano, l'impegno nella difesa dei diritti dei bambini, le diverse strategie educative utilizzate durante gli anni della direzione della Casa degli Orfani, la dimensione autobiografica della narrazione educativa e la presenza a livello internazionale di aspetti della sua riflessione.

L'augurio è che questo numero della rivista possa contribuire a stimolare un confronto, sempre meno celebrativo e sempre più critico, storico, ermeneutico, pedagogico e interdisciplinare, sull'opera di Janusz Korczak.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

¹ J. Korczak, *Come amare il bambino* [1920], Luni editrice, Milano 2018, p. 56. Sul tema dei diritti per l'infanzia e per i bambini, si veda anche: Id., *Il diritto del bambino al rispetto* [1929], Luni editrice, Milano 2004.

² Sui legami e gli intrecci tra il pensiero pedagogico di Korczak e quello di alcuni pensatori dell'attivismo a lui contemporanei, Meirieu scrive: «Korczak era certamente al corrente di quanto si pensava allora nel resto dell'Europa, ma non sappiamo se avesse delle informazioni sulle iniziative del gruppo di educatori che sono all'origine del movimento dell'Educazione attiva, né tanto meno che cosa pensasse delle loro affermazioni e delle loro iniziative» (P. Meirieu, *Educazione, diritti dei bambini, doveri degli adulti*, in C. Tonini (ed.), *Janusz Korczak. Educatore, letterato, filosofo*, Erickson, Trento 2014, p. 87).

³ J. Korczak, *Teoria e pratica*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, I, Studium, Roma 2022, p. 281.

⁴ J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, I, cit. e Id., *Lettere e altri scritti*, II, Studium, Roma 2022.

Le radici ebraiche del pensiero di Janusz Korczak

The Jewish Roots of Janusz Korczak's Thought

MASSIMO GIULIANI

The essay focuses on the Jewish roots of Janusz Korczak's biography (family and education) and vision, as well as on his Jewish connections within the Jewish network of the Polish capital. It also explores his religiosity, in terms of sentiments and secular morality more than in traditional and institutional forms. In particular, the essay considers his adhesion to Zionism, understood as a unique social experiment aimed to the creation of a new humanistic society and a new pedagogical approach, where the respect of the personality of the 'child' and of his/her rights is the paradigm and the paradigmatic, almost messianic, central value.

KEYWORDS: JEWISH ROOTS; ZIONISM; NEW SOCIETY; WARSAW GHETTO; JEWISH VALUES.

La questione dell'ebraicità di Janusz Korczak (Varsavia 1878–Treblinka 1942) può sembrare irrilevante ai fini di una ricostruzione delle sue idee pedagogiche e di una sistematizzazione dei singoli fattori educativi, teorici e pratici, che hanno ispirato i suoi scritti e soprattutto la di lui esperienza sul campo. Resta intuitivo, comunque, che nell'ambito specifico delle 'scienze della formazione' i dati autobiografici dei loro cultori sono particolarmente influenti e, nel nostro caso, gettano luce sulle scelte e i valori e le concezioni che hanno segnato lo sviluppo del pensiero korczakiano. La sua morte, per mano dei nazisti nel campo di sterminio di Treblinka, è un suggello di per sé emblematico e inequivoco: il grande pedagogista morì in quanto ebreo, e il fatto di essere anche polacco a tutto titolo politico e culturale, sebbene non religioso, non gli evitò la fine della maggior parte degli ebrei polacchi del suo tempo. Morì 'da martire', dice il linguaggio agiografico, e ciò è vero solo nel senso che scelse consciamente di andare a Treblinka per non abbandonare a se stessi i duecentotré ragazzi dell'orfanotrofio ebraico di Varsavia, già rinchiusi nel famigerato ghetto: al già famoso dottor Henryk Goldszmit – che è il vero nome di Korczak – fu data la possibilità di non salire su quel treno per Treblinka e addirittura di emigrare

all'estero; ma egli, in quanto direttore dell'orfanotrofio, si rifiutò di lasciare il suo posto; scelse di accompagnare i ragazzi accettando in tal modo il suo destino di ebreo (destino stabilito dal delirio genocidale dell'antisemitismo nazista, non certo 'scritto nelle stelle'). Tale scelta, forse, non illuminerà la sua pedagogia a livello teorico, ma resta un esempio, anzi un'esemplificazione di quanto egli sia rimasto esistenzialmente fedele alla propria identità ebraica e soprattutto alla missione educativa ricevuta dalla complessa comunità israelitica della sua città. Ciò premesso, un'indagine sulle radici ebraiche del pensiero pedagogico di Korczak deve condursi a due livelli: primo, deve evidenziare appunto la connessione all'ebraismo della sua vita nelle sue varie tappe; e secondo, deve cercare eventuali principi tipici del sistema educativo intrinseco all'ebraismo, segnatamente i meccanismi della formazione identitaria, e mostrarne l'influenza e/o le analogie con i principi elaborati dal pedagogista-medico ebreo-polacco nei suoi molteplici scritti, sistematici od occasionali che siano. In questo contesto, e alla luce dell'importante volume di materiali autobiografici di/su Korczak apparso in italiano come secondo tomo delle opere inedite presso la casa editrice Studium, volume intitolato *Lettere e altri scritti*¹, vorrei privilegiare il primo livello dell'indagine, scavando in quegli elementi autobiografici che risultano spesso trascurati o sottovalutati da chi, legittimamente, si concentra sugli aspetti più teorici del suo pensiero pedagogico. Il punto di partenza non può che essere, pertanto, il dato storico della famiglia di origine, una famiglia ebraica profondamente assimilata alla cultura e alla lingua polacca. Come ha ben sintetizzato Martina Perotta.

La famiglia Goldszmit apparteneva, a partire dalla generazione del nonno paterno, alla corrente dell'illuminismo ebraico, l'haskalà, un movimento che nacque in seno all'ebraismo europeo al fine di sostenere il valore degli studi secolari accanto a quelli religiosi della Torà e del Talmud. Punto focale di questa corrente è la convinzione della piena compatibilità tra religione ebraica e cultura contemporanea, con una particolare attenzione all'emancipazione sociale del mondo ebraico e con l'esplicita volontà di portare gli ebrei fuori dai ghetti e dalle mura delle loro comunità senza dover necessariamente negare la loro identità religiosa².

Ora, per quanto assimilato nella cultura polacca, nessun membro di tale famiglia si convertì mai al cristianesimo cattolico; e sebbene il medico-pedagogista abbia ben presto adottato lo pseudonimo di Janusz Korczak, nome di un cavaliere polacco del XVII secolo, egli continuò a firmare i suoi articoli scientifici

con il cognome riconoscibile come ebraico di Goldszmit. Quel desiderio illuminista di poter/saper coniugare ebraicità e 'polonesità' da un lato, e dall'altro separare la dimensione politico-culturale dal retaggio religioso ancestrale non poteva comunque non scontrarsi – almeno a livello psicologico – con gli aspetti di una cultura popolare che riflettevano un cattolicesimo dalle forti venature antiggiudaiche. Si può persino ragionevolmente supporre, come ha scritto il rabbino Elio Toaff, che «man mano che per motivi di lavoro egli veniva a contatto con la società polacca e ne constatava l'antisemitismo viscerale, la sua coscienza ebraica si doveva rafforzare sempre più»³.

Il mondo ebraico nella città di Varsavia, prima e dopo la grande guerra del '14-'18, era una galassia estremamente variegata di correnti ideologiche, gruppi religiosi, partiti politici, associazioni benefiche, istituzioni comunitarie, e in generale un mix di sensibilità culturali e religiosi dallo spettro assai più intricato e sfumato di quel che possiamo immaginare oggi. I romanzi di Israel Joshua Singer, o di suo fratello Isaac Bashevis Singer, possono dare l'idea della varietà e della vivacità sociale di quel mondo, scomparso dopo la Shoah⁴. Korczak è stato un esponente (più o meno rappresentativo) di quella 'comunità', che tentava di tenere in equilibrio spezzoni di società assai diversi tra loro; soprattutto, pur così ben inserito nella società e nella cultura polacca, egli cercò sempre di coltivare forti legami con i settori più diversi del mondo ebraico varsaviano, dai gruppi sionisti (allora ancora minoritari e spesso contestati) a quelli più mainstream, da cui dipendeva la sussistenza di istituzioni come l'orfanotrofio della comunità (la 'Casa degli orfani'). La recente pubblicazione, in traduzione italiana, di alcune lettere scritte in polacco e in ebraico (sebbene il medico-pedagogo non avesse dimestichezza con quest'ultima lingua) documenta quanto 'sionista' fosse Janusz Korczak. Egli partecipò a ben due congressi sionisti mondiali: da giovane a quello di Basilea nel 1898, come ricorda in una lettera al Keren Kayemet le-Israel (il Fondo nazionale per la ricostruzione di Israele) datata 1925, e poi al congresso sionista di Vienna proprio del 1925; ma ancor più significativi sono i due viaggi nella Palestina del mandato britannico – e all'epoca quei viaggi erano impegnativi da tutti i punti di vista, assai più che oggi – nel '34 e nel '36, con un terzo viaggio programmato ma mai realizzato. Durante quei soggiorni di alcune settimane egli rimase nel *qibbutz* russofono di Ein Harod nella bassa Galilea (Korczak aveva studiato in un liceo russo di Varsavia e inoltre aveva partecipato sotto le insegne dello zar alla guerra russo-

nipponica del 1904-05). Conoscendo la sua idealizzazione della vita comunitaria, studiata nei dettagli per i suoi ragazzi e per le istituzioni nelle quali andava sperimentando i suoi metodi pedagogici, possiamo immaginare con quale attenzione critica e appassionata egli scrutò e ripensò il modello kibbutzistico del pionierismo sionista⁵, alle prese tra l'altro con la bonifica dei terreni, la lotta alla malaria e i conflitti su quale sistema educativo fosse meglio adottare per mantenere in equilibrio esigenze lavorative, affetti filiali, vita di coppia e ideali socialisti, se non apertamente comunisti. Ma proprio in quei sogni kibbutzistici Korczak si rispecchiò fino alla fine dei suoi giorni, mantenendo viva la fede in una sua personale visione di ritorno a Sion laica e umanistica. Tutto ciò non tanto corrobora l'ovvia affermazione che mai Korczak dimenticò le sue radici ebraiche; quanto piuttosto illumina il fatto che davvero egli si immaginò, per stare alla metafora, sui rami nuovi che da quelle radici e dal loro tronco erano cresciuti. Sognò infatti, e lo scrisse apertamente, di volersi trasferire lui stesso un giorno a Gerusalemme, per studiare.

Se poi indaghiamo in modo trasversale gli scritti di Korczak alla ricerca di specifici rimandi o citazioni riconducibili a fonte ebraiche, residui di un'infarinatura ricevuta in età infantile o di conoscenze apprese per osmosi in età adulta (a contatto con i diversi ambienti ebraici di cui si è detto), ecco emergere qua e là una significativa familiarità con la Bibbia e, in modo più superficiale, anche con il *Talmud* e il *Siddur*, il libro delle preghiere ebraiche. Rimandi e citazioni indirette si trovano nel diario del ghetto, ad esempio dove si legge: «Prendevo venti copeki alla volta [una cifra assai modesta] perché nel Talmud è scritto che un medico che non si fa pagare non aiuta il malato»⁶.

Con tutto ciò, la sua forte religiosità non trovò mai espressione adeguata nelle forme consuete e classiche del giudaismo sinagogale (men che meno nel cattolicesimo polacco); la sua restò appunto una sensibilità religiosa interiore, quasi naturale, estranea a ogni istituzionale o sistema dogmatico. La sua religiosità potrebbe essere accostata a quella descritta da Martin Buber (1878-1965) nei suoi famosi 'discorsi di Praga', ricchi di afflato sionista, laddove spiega come

religiosità è il sentimento eternamente rinnovantesi, eternamente nuovo nelle espressioni e nelle forme, pervaso di stupore e adorazione, per cui l'uomo sa che oltre la sua condizionatezza, eppure sgorgando da essa, esiste l'incondizionato; è suo desiderio stringere con lui un legame di vivente comunione, è sua volontà di realizzarlo con

l'azione e di insediare nel mondo degli uomini. Invece, religione è la somma degli usi e delle dottrine in cui la religiosità di una certa epoca, nella storia di una nazionalità, ha trovato espressione e forma; somma fissata in precetti e dogmi, tramandati a tutte le generazioni future come un vincolo immutabile, senza riguardo alle loro religiosità nuova, ansiosa di forma nuova. La religione è vera fin tanto che è fertile, ma è fertile fin tanto che la religiosità, prendendo su di sé il giogo dei precetti e dei dogmi, sa tuttavia riempirli di senso nuovo e ardente e trasformarli nel profondo⁷.

Questa distinzione e tale criterio di autenticità/verità⁸, che l'attraversa, si applicano parimenti alla vita religiosa di ebraismo e di cristianesimo; non vanno dunque presi come giudizi storici ma come posizioni ideali, quasi idealistiche, e colgono anzitutto la crisi esistenziale e la disaffezione d'inizio Novecento per le religioni in quanto istituzioni, in quanto sistemi teologici, anzi apparati sacri impermeabili al nuovo ossia all'inquietudine spirituale che quella crisi spiegava, veicolava ed esprimeva. Tutta la generazione di giovani ebrei europei 'assimilati' del primo ventennio del nuovo secolo – e dunque Korczak e Buber (nati nello stesso anno) non facevano eccezione – fu influenzata dalla lettura di Nietzsche, dal clima rivoluzionario (che scoppiò in Russia come altrove, e in Russia come altrove venne repressa nel sangue da governi ormai pronti a trasformarsi in regimi) e da un'ondata di pensiero vitalistico teso a smascherare le molte ipocrisie del secolo – dell'illusione – del progresso infinito e universale (illusione che l'Expo parigina del 1900 esaltò fino al parossismo). Per molti giovani intellettuali ebrei siffatta crisi, vissuta come 'ribellione contro i padri', si spinse fino al diniego identitario e all'odio di sé, portando alcuni all'auto-distruzione⁹. Per Korczak, tuttavia, quell'inquietudine prese la forma di una personale religiosità laica, e quasi kantiana, ispirata a un senso di moralità¹⁰, di dovere civico e di dedizione ai meno fortunati nella società (i bambini orfani o in difficoltà familiari) e a questa *mission* si dedicò rinunciando anche a farsi una famiglia propria.

Nell'insieme, tuttavia, quel che più colpisce, ad esempio nella lettura del suo vasto epistolario, sono i continui riferimenti all'esperimento sionista, la sua simpatia sincera e manifesta verso la causa del ritorno degli ebrei in Palestina e verso gli sforzi per la ricostruzione di una società nuova ed egualitaria, in una parola molto ebraica 'una società più giusta' se comparata alle società europee che Korczak ben conosceva nelle loro miserie materiali e fragilità psicologiche. Si tratta, se leggiamo attentamente quelle lettere e ben interpretiamo tali

manifestazioni di simpatia, di una vera ‘nostalgia delle radici’, direi di un’autentica esplosione di ebraicità e di aspettativa messianica.

Affiora una profonda tensione messianica, veicolata dal concetto solo in apparenza romantico di ‘nostalgia’: nostalgia di una condizione di libertà, di creatività e di governo di sé che sono, a ben vedere, i valori-guida del suo stesso metodo pedagogico e che vengono, dalla sfera dell’infanzia, proiettati sulla sfera della costruzione di un’intera nuova società, ebraica a tutto tondo, nella terra-simbolo di quella libertà, terra messianica e profetica per definizione¹¹.

E ancora:

Il sionismo era ed è il sogno e la possibilità di un luogo – la ‘Palestina’ mandataria – dove gli ebrei vogliono costruire se stessi e difendere i loro ideali, i loro valori, la loro memoria collettiva. È l’epopea del ‘terzo ritorno’ (dopo quello dall’Egitto e da Babilonia) che continua la storia millenaria narrata dalla Bibbia, un testo che Korczak pone, insieme all’Odissea, ai poemi omerici, alla base della cultura occidentale. Come dimenticare le sue riscritture bibliche per bambini, specie la sua rivisitazione della figura di Mosè? Il sionismo lo porta ad amare quella terra nella sua ‘amara bellezza’, scriverà dal ghetto allo *Judenrat* o Consiglio ebraico nel febbraio 1942, segno evidente che anche negli anni più atroci quell’orizzonte di possibilità resta centrale, anzi forse più vicino e desiderato che mai, a dispetto del fatto che di lì a un anno i nazisti decideranno per lui la sua destinazione finale: non Gerusalemme, in una piccola stanzetta a studiare la Bibbia in ebraico, ma Treblinka. Certo, nel sionismo di Korczak possiamo intravedere anche accenti mistico-naturalistici alla David Aron Gordon o alla Lev Tolstoj; infatti la campagna e i boschi, l’aria pulita e l’acqua fresca sono necessari a una vita sana non meno degli ideali sociali e politici; ma il suo sionismo resta quello dei *chalutzim*, dei pionieri, che non sono dei colonialisti che sfruttano la mano d’opera autoctona ma residenti che vogliono vangare da sé la terra, lavorarla con le proprie braccia e mangiare quel che produce grazie al proprio sudore¹².

Le radici ebraiche di Korczak, se ponderiamo i documenti epistolari e la sua produzione letteraria, non è una questione di ‘origini’ ma di ‘prospettive’; esse non esigono scavo nel passato ma capacità visionaria aperta sul futuro, tesa alla progettualità. E se il suo contatto con la terra di Israele fu all’insegna del realismo, più che dell’utopia, altrettanto realistica è la sua visione di una società nuova, basata su una innovativa modalità di trattare il bambino, e in generale

l'età dell'infanzia, ossia un realismo pedagogico che è l'incontro tra istanze diverse: il senso dei doveri con il rispetto (e la rivendicazione) di ben precisi diritti; il primato della volontà individuale con le nostre obbligazioni sociali, pubbliche, politiche; i pesi delle responsabilità con la gratificazione che deriva dall'averle ottemperate. Sionismo realista e realismo pedagogico sono due aspetti indisciungibili della personalità di Janusz Korczak, tenuti insieme da un sentimento religioso altrettanto realista e naturale, ispirato cioè all'equilibrio di natura e cultura, un equilibrio ben colto dall'aggettivo 'umanistico' non a caso usato di frequente per qualificare il pensiero e l'operato del medico-pedagogo ebreo-polacco. I trattini che qui uniscono sostantivi e aggettivi, a loro volta d'obbligo, assurgono a emblemi di una distinzione che non si fa mai separazione e di una combinazione che non diviene mai fusione o assorbimento dell'uno nell'altro. Solo tali trattini rispettano la complessa personalità di questo protagonista del pensiero pedagogico della prima metà del Novecento e al contempo riflettono, nel modo meno inadeguato per noi, la sua ebraicità laicamente religiosa e religiosamente secolare, tutta tesa com'è a quel *tiqqun 'olam*, o miglioramento/aggiustamento ovvero risanamento/riparazione del mondo¹³ che resta uno dei più alti valori del giudaismo *tout court*, in ogni epoca storica e al di là di ogni denominazione.

MASSIMO GIULIANI
University of Trento

¹ J. Korczak, *Lettere ed altri scritti*, voll. I-II, traduzione e note a cura di F. Fratangelo, introduzione di A. Potestio e postfazione di M. Giuliani, Studium, Roma 2022.

² M. Perotta, *Le radici ebraiche dell'opera di Janusz Korczak*, in «Nuova Secondaria», n. 9, maggio 2022, p. 100. Per questo e altri aspetti biografici si veda: L. Giuliani, *Korczak: l'umanesimo a misura di bambino. Storia del pedagogista martire nel lager con i suoi 203 ragazzi*, Il Margine, Trento 2016, capp. I e II.

³ E. Toaff, *Prefazione*, in J. Korczak, *Diario del ghetto*, Luni, Milano 1977, p. 9. Per la storia editoriale di questo prezioso documento sulla vita ebraica all'interno del ghetto di Varsavia, istituito dai nazisti, si veda: L. Quercioli Mincer, 'Un manicomio o un carcere?' *Il Diario del ghetto di Janusz Korczak*, in L. Battaglia, L. Quercioli Mincer (eds.), *Korczak. Un'utopia per il tempo presente*, Università di Genova, Genova 2014 (Quaderni di Palazzo Serra, 24).

⁴ Emblematici, I.J. Singer, *I fratelli Ashkenazi* (originale edito in yiddish del 1934-35; tr. it. Longanesi, Milano poi Bollati Boringhieri, Torino) e, I.B. Singer, *La famiglia Moskat* (scritto in yiddish, ma edito in inglese nel 1950; tr. it. Longanesi, Milano).

⁵ Per una valutazione dei dibattiti educativi interni al movimento qibbutzistico si veda: B. Bettelheim, *I figli del sogno*, Mondadori, Milano 1969. Si veda anche l'articolo *Conversazione con Janusz Korczak* in J. Korczak, *Lettere e altri scritti*, vol. II, traduzione e note a cura di F. Fratangelo, introduzione di A. Potestio e postfazione di M. Giuliani, Studium, Roma 2022, Studium, Roma 2022, p. 176.

⁶ J. Korczak, *Diario del ghetto*, cit., p. 66. Cfr. C. Tonini, *Janusz Korczak nel contesto storico polacco*, in C. Tonini (ed.), *Janusz Korczak. Educatore, letterato, filosofo*, Erickson, Trento 2014.

⁷ M. Buber, *Rinascimento ebraico. Scritti sull'ebraismo e sul sionismo (1899-1923)*, a cura di Andreina Lavagetto, Mondadori, Milano 2013, p. 179.

⁸ I temi di una rigorosa ricerca della verità e dell'autenticità morale nella vita religiosa erano già stati fatti propri da una corrente di pensiero e di vita chassidica legata al Rebbe di Kotzk, il rabbino polacco Menachem Mendel Morgensztein (1787-1859), e poi alla dinastia (sempre polacca) di Ger, o Gur, che dalla scuola di Kotzker rebbe era germinata.

⁹ Cfr. M. Giuliani, *La filosofia ebraica*, Els La Scuola, Brescia 2017, pp.139-147.

¹⁰ La moralità (*mussar*, in ebraico) intesa come visione olistica delle qualità etico-spirituali e delle tecniche psico-pedagogiche per coltivarla, è uno dei grandi temi del giudaismo ortodosso del XIX secolo tra Lituania, Polonia e Germania. Il rabbino Israel Lipkin, conosciuto come il Salanter (1809-1883), diede vita a un vero e proprio 'movimento di mussar' interno alle scuole religiose ebraiche per incrementare quella moralità attraverso specifiche tecniche educative (dall'esame di coscienza, da farsi anche tenendo un diario personale, ad incontri fissi con un direttore spirituale; dalla recitazione ad alta voce di opere di *mussar* allo studio dei testi sacri ritmato con melodie tristi per interiorizzarli).

¹¹ M. Giuliani, *Postfazione: Korczak ebreo, sionista e messianico* in J. Korczak, *Lettere e altri scritti*, cit.

¹² *Ibi*, p. 455.

¹³ Cfr. E. Fackenheim, *Tiqqun. Riparare il mondo*, Medusa, Milano 2010.

**Forte e profonda quanto le radici di una quercia¹.
La ricerca dell'infanzia "mancante" negli scritti di Janusz Korczak**

**As Strong and Deep as the Roots of an Oak Tree.
The Search for the "Missing" Childhood in the Writings of Janusz Korczak**

BARBARA DE SERIO

The contribution delves into the two conditions of orphanhood in Janusz Korczak's writings, starting from his own personal experience: that of the child who loses his parents and that of the child whose fundamental emotional needs are not respected by the adult. With an attentive look also at Korczak's writings, until recently published in Italian, we shed light on Korczak's reflections on the centrality of the mother-child bond and the adult-child relationship in the process of constructing the human being's personal and social identity, as well as on his autobiographical path of 'nostalgic' reconciliation with his own roots, including his cultural roots.

KEYWORDS: ORPHANHOOD; CHILD; MOTHER-CHILD BOND; ADULT-CHILD RELATIONSHIP.

Il coraggio dell'educatore, la paura dell'uomo. Brevi riflessioni introduttive

Cupa, deprimente è la letteratura di memorie. [...] [Si] entra [...] nella vita con esuberanza di progetti ambiziosi, di eccitamenti forti [...], con la vivacità dell'azione [...]. Poi segue la stanchezza, [...] l'entusiasmo affievolito e la dolorosa coscienza che [...] nella solitudine tutto diventa più difficile [...]. Se mi ridessero l'urna degli anni ridotti in cenere, l'energia sprecata nel percorrere strade sbagliate, il prodigo impeto delle forze che avevo un tempo... Gente nuova, generazioni nuove, esigenze nuove. Ormai se ne irrita e diventa a sua volta irritante, passando da incomprendimenti episodiche all'incomprensione assoluta. I loro gesti, i loro passi, i loro occhi, i denti bianchi e la fronte liscia, benché le bocche tacciono... Tutti e tutto intorno, la terra, tu stesso, le tue stelle dicono: "Basta... Sei al tramonto... Ora tocca a noi... [...] tu la sai più lunga, hai più esperienza, ma permettimi di provare da soli". È questa la legge della vita [...]. E le lancette dell'orologio gireranno sempre più in fretta. La sfinge dallo sguardo di pietra fa sempre la stessa domanda: "Chi ha quattro gambe al mattino, due a

mezzogiorno e tre alla sera?” Tu: appoggiato al bastone, mentre fissi il raggio senza calore del sole che tramonta².

Pur consapevole della prolissità dell'*incipit* individuato per dare inizio al presente contributo, si è scelto di riportare il brano con cui Janusz Korczak³ ha dato avvio alla stesura del suo *Diario del ghetto*⁴ senza ricorrere a possibili riduzioni perché estremamente esemplificativo tanto dei principali problemi da lui approfonditi in tutta la sua produzione letteraria, quanto di una molteplicità di stati d'animo, frequentemente contrapposti e antitetici, che hanno accompagnato le riflessioni dello studioso lungo tutto il corso della sua vita. Riflessioni che talvolta hanno aperto varchi apparentemente invalicabili, che hanno messo in evidenza la forte determinazione e l'impavida risolutezza di chi ha scelto, evidentemente, di non fermarsi, pur nella consapevolezza della 'scomodità' di alcune decisioni, ma che spesso sono state causa di improvvisi arresti e nostalgici ripensamenti rispetto ad alcune scelte di vita, compresa, forse, la più importante, che lo indusse a chiudere al mondo le porte di un orfanotrofio, ovvero a dedicarsi a quanti vivevano ai margini della società scegliendo di trascorrere tutta la vita in un luogo 'ai margini', sempre e comunque con i bambini. La decisione di isolarsi dal mondo, pur facendosi carico di tanti bambini la cui esistenza dipendeva dalle sue stesse cure, non fu certamente presa con leggerezza e spesso tornava ad essere oggetto di profonde interrogazioni del sé⁵, a conferma, da un lato, degli innumerevoli dubbi e delle inarrestabili paure che hanno sempre accompagnato il suo 'stare con' i bambini e, dall'altro lato, di una forte inquietudine dettata, probabilmente, dal suo sentirsi 'straniero' a se stesso, imbrigliato e scoraggiato dalla solitudine che gli causava la condizione di orfanezza, sua e degli ospiti dell'istituto da lui creato e fortemente voluto, probabilmente come forma di rivalsa nei confronti delle perdite e delle mancanze da lui stesso subite, temi su cui si tornerà approfonditamente più avanti.

Rispetto ai temi analizzati da Korczak in numerose opere, molto ben richiamati nel brano citato, è evidente che lo studioso prenda in prestito la sua condizione di uomo anziano per presentare, come fasi della vita antitetiche, l'infanzia e l'età adulta, quindi per riflettere su una incomunicabilità tra bambini e adulti, questione spesso 'irritante' e causa di 'incomprensioni episodiche o assolute', che fa da perno indiscutibile delle sue riflessioni sui diritti della prima età, al centro dei suoi studi e delle sue scritture a partire dagli anni giovanili⁶. La vecchiaia è l'età dell'esperienza, di chi 'la sa più lunga' perché ha vissuto e talvolta ha sbagliato tanto, di chi spesso non vuole arrendersi e vorrebbe, anzi, procedere con

maggiore energia per veder realizzati progetti solo ipotizzati, salvo poi accorgersi che bisogna fare spazio ai giovani, che hanno il diritto di crescere autonomamente, mettendosi alla prova, a volte sbagliando e imparando dagli errori e dalle esperienze realizzate, anche se fallimentari. In fondo, si sa, i giovani hanno la straordinaria purezza dell'ingenuità e dell'immaturità; sono 'bocche che tacciono' semplicemente perché parlano una lingua diversa da quella adulta, che ha il diritto di essere ascoltata e che pretende di essere compresa.

Pur nella consapevolezza della centralità della vecchiaia nell'esistenza umana, quindi del suo configurarsi come una delle tre fasi della vita, che in quanto tali accompagnano la 'tras-formazione' dell'essere umano – concetto molto ben esemplificato dall'enigma della sfinge, che chiude il prologo del suo *Diario*⁷ – lo stato d'animo che prevale in Korczak nel sentirsi anziano è quello della rassegnazione, cui si accompagnano tristezza e astenia, evidenti negli aggettivi individuati per definire la scrittura autobiografica. A fare da sfondo è la solitudine, che rende tutto più difficile e che, a ben guardare, sembra rappresentare una categoria trasversale negli scritti di Korczak⁸.

«Se mi ridessero l'urna degli anni ridotti in cenere, l'energia sprecata nel percorrere strade sbagliate, il prodigo impeto delle forze che avevo un tempo»⁹. Da questa riflessione accorata, che manifesta la vana speranza di tornare al passato, accanto a un velato rimorso per il tempo perduto 'nel percorrere strade sbagliate', occorre ripartire per comprendere le molteplici dimensioni del pensiero pedagogico di Korczak, che rimane rivoluzionario e illuminante rispetto alla necessità di mettersi dalla parte degli ultimi per esplorare le possibilità creative di una società della condivisione¹⁰, ma che al tempo stesso svela il volto 'umano' di un educatore che in più occasioni, a partire dalla sua istituzione, ha manifestato la fatica che comportava la direzione e la gestione dell'orfanotrofio, accompagnata spesso dal timore di non farcela¹¹. Come reso noto, in particolare, dagli scritti celebrativi, che di Korczak hanno evidenziato soprattutto il coraggio di scegliere la morte rispetto alla libertà e alla vita, Korczak è l'educatore che ha accompagnato i suoi bambini a Treblinka, scegliendo di non lasciarli soli e di non far rivivere loro la drammatica condizione di abbandono, già sperimentata a seguito della perdita dei genitori, ma è anche l'uomo che fin dai primi anni della sua giovinezza ha vissuto interiormente un'esplosione di ebraicità¹², che lo ha indotto spesso a dubitare del suo stesso ruolo di educatore¹³, che lo teneva forzatamente distante, seppur tra tante esitazioni, dal progetto di «richiamo delle radici [...] voglia di sentire [...] l'antico radicamento, [...] futuro che reclama il proprio passato»¹⁴. Detto in altri

termini, pur non vivendo mai in modo conflittuale l'appartenenza alle due culture – ebraica e polacca – tanto da scegliere di scrivere sia su riviste ebraiche sia su riviste polacche, le radici ebraiche lo hanno sempre tormentato, fino a fargli vivere, appunto, profondi ripensamenti rispetto alla decisione di rimanere in Polonia, nonostante il desiderio di tornare in Palestina per la terza volta¹⁵, ovvero di trasferirvisi definitivamente¹⁶.

Dopo una depressione durata un mese – scriveva Korczak, il 29 marzo del 1937, alla moglie di Josif Lichtensztajn, medico ebreo-polacco trasferitosi ad Haifa, in Palestina – ho deciso di fare un ultimo tentativo: trasferirmi. Per gli anni che mi restano andrò in Palestina, per adesso a Gerusalemme; lì studierò l'ebraico, per spostarmi, dopo un anno, in un kibbutz¹⁷;

quindi faceva progetti, come chiaramente riportato anche in altre lettere, tra cui quella scritta il 30 marzo dello stesso anno a Mieczysław Zylbertal¹⁸, educatore esponente del movimento sionista polacco, che accolse Korczak in Palestina durante uno dei due viaggi. Questa seconda lettera mette in evidenza il motivo per cui Korczak sembrava stesse maturando l'ipotesi di lasciare definitivamente la Polonia: forte la sensazione di isolamento che ormai viveva a causa della rottura di tutti i legami, tranne quello con pochi amici e con la sorella, unica componente della sua famiglia ancora in vita¹⁹, che però cedeva spesso il passo alla paura di andare «da solo verso l'incerto»²⁰. Dunque, una visione triste e malinconica della vita, che dà valore e merito anche all'uomo nostalgico, che in diversi momenti della sua esistenza, compreso quello della fine, ha avvertito il carico emotivo dello sradicamento dalle sue origini e, quindi, il peso della sua identità 'ibrida'.

Senza padre né madre. Una vita da orfano a sostegno degli orfani

È il 1896. Korczak ha solo diciotto anni (forse diciassette)²¹ quando muore il padre, cui era tanto legato, nonostante le differenti personalità, il carattere introverso di entrambi, le grandi distanze cui li avevano costretti la lunga malattia mentale di Józef Goldszmit e i due ricoveri dell'uomo. E chissà che a legare Korczak ad un padre 'demente', come lo definiva nel suo *Diario*²², manifestando il timore di aver ereditato questa 'tara', accanto all'ancor più grande paura di finire in un 'manicomio'²³, non sia stata proprio la distanza tra i due, talvolta causata da eventi esterni, quale, appunto, l'ospedalizzazione del padre, altre volte accentuata dalla

scarsa presenza del padre che, anche quando c'era, spesso più della madre, non sembrava comprendere a fondo i suoi bisogni e le sue esigenze, né era in grado di rispettare le sue emozioni, sminuendole spesso in presenza di tutti. Eppure da questo padre, che continuamente gli «dava del tonto e del citrullo»²⁴, definendolo anche «idiota e asino nei momenti di buriana»²⁵, che lo chiamava «stupido»²⁶ quando Korczak lo implorava di stargli accanto perché aveva paura di qualcosa, che non rispondeva mai ai suoi dubbi perché espressione di una curiosità infantile e prodotto di una mente incapace di comprendere spiegazioni razionali del reale, che gli tirava le orecchie fino a fargli male²⁷, Korczak era profondamente affascinato. Di quel «pedagogo non troppo equilibrato»²⁸ Korczak diceva di ricordare, «con un fremito di rapimento e una folata di allegria, i “divertimenti”, anche i più forzati, i più tormentosi, i meno riusciti e i più deplorabili nelle conseguenze»²⁹, perché a cercarli era un uomo dalla «stramba intuizione»³⁰, che non criticava la sua passione per la lettura «matta e furiosa»³¹ o la sua tendenza alla riflessione solitaria e profonda, diversamente da sua madre, che lo accusava di incuranza nei confronti della vita e di totale mancanza di ambizione³²; un uomo cui avrebbe voluto riservare più spazio nel suo *Diario*³³, che valeva la pena rincorrere in vita³⁴ e ricordare dopo la morte: in fondo – scriveva sempre nel *Diario* il 21 luglio del 1942 – «sto realizzando nella vita ciò che egli stesso aveva agognato [...] per tanti anni e con tanto tormento»³⁵.

La figura del padre, e parzialmente quella della madre, fa dunque da sfondo alla maturazione della percezione di solitudine provata da Korczak, che si realizza come condizione fattuale con la morte del padre, e a distanza di ventiquattro anni con quella della madre, ma che matura in termini di 'assenza' e vuoto emotivo-affettivo a partire dalla primissima infanzia. Ad accrescere il suo senso di isolamento non era solo la mancanza di condivisione dei suoi desideri da parte dei genitori, che portava spesso Korczak a rimanere per ore a giocare da solo, chiuso nella sua stanza, consapevole che della sua eventuale presenza in casa non si sarebbe comunque accorto nessuno perché a nessuno importava quello che stesse facendo e che, anzi, se lo avessero saputo lo avrebbero criticato e deriso³⁶. Quel padre che lui amava sempre e comunque, al di là di tutto, aveva commesso «un'incuria imperdonabile»³⁷ rinviando di due anni la compilazione del suo certificato di nascita ed entrambi i genitori avevano commesso un errore ancor più grave non rendendolo partecipe di questioni che riguardavano la sua vita, quindi non condividendo con Korczak, perché 'piccolo' e incapace, a loro parere, di comprenderlo, il motivo di quella scelta, fatta ovviamente con lo scopo di tutelarlo,

nonostante col tempo si sia tradotta nella sua più grande condanna, rendendolo incapace di 'sentire', riconoscere e riconciliarsi con le proprie radici.

Ad incidere fu, certamente, la scoperta casuale delle sue origini ebraiche³⁸. Che fare a fronte della consapevolezza di non essere polacco, pur non sentendosi affatto ebreo?³⁹ Come gestire la sensazione di amarezza nei confronti dei genitori e il grande rammarico per la vita che aveva vissuto fino a quel momento? Come accogliere la vita che non aveva mai vissuto? Della prima vita era ormai un orfano e in quella attuale c'erano una personalità irrisolta, continuamente sospesa in una lotta perenne tra il bisogno di rassicurazione nel rimanere polacco e il desiderio di comprensione nel riconoscersi ebreo, e un'identità da ricostruire, pur nella consapevolezza di non saperlo fare. Un tema, anche questo, che torna e ritorna nei suoi scritti, anche in quelli che apparentemente non rientrano tra i romanzi di formazione, che comunque sembrano presentare un carattere autobiografico. Si pensi al romanzo *Re Matteuccio I*⁴⁰, che racconta, appunto, la storia di un bambino rimasto orfano, che diventa re prematuramente e contro la sua volontà dopo la morte del padre e che si ritrova a dover affrontare e gestire i problemi del mondo adulto pur essendo un bambino e pur avendo il diritto di vivere la sua età, come tutti i bambini che vede spesso giocare dalla finestra del suo palazzo⁴¹. Anche Matteuccio vive l'abbandono e il tradimento, sperimenta la perdita dei legami e assapora l'amarezza della sconfitta; per questo motivo, deluso e affranto, vive un terribile senso di solitudine, condizione alla quale pian piano si lascia andare, addirittura scegliendola, ovvero decidendo di vivere su un'isola deserta per provare a dedicarsi all'ascolto di se stesso⁴² e alla ricerca dell'essenza vera delle cose⁴³. Altrove si è detto che, oltre ad essere un inno al potere dei bambini di trasformare il mondo e di rinnovare l'umanità attraverso l'unione e la solidarietà, *Re Matteuccio* rappresenta la personalità di ogni bambino alla ricerca della propria identità⁴⁴.

Korczak ha dunque sentito sempre forte le grandi mancanze che avvertono gli orfani, tra cui la perdita di legami e l'assenza di radici⁴⁵, e ha sempre avvertito il peso enorme dell'essere bambino e dell'avere attorno a sé adulti che rendono i bambini 'orfani', impedendo loro di essere quello che sono.

L'importanza dei legami nel processo di crescita

Come fai a non provare vergogna per esserti arrabbiato? Ma non vedi quanto è piccolo, fragile, impotente? [...]. Che strumento potente sarà per lui il ricordo di un solo singolo gesto di tenerezza⁴⁶.

L'essere umano ha bisogno di legami. E ciò a partire dalla nascita, da quando il bambino vive la prima forma di separazione brusca dalla madre, prima con il passaggio dal grembo materno all'ambiente extrauterino, poi con la recisione del cordone ombelicale, che solitamente avviene immediatamente dopo la nascita e non tiene conto dei tempi di adattamento del bambino all'ambiente esterno, ovvero di riconoscimento dei necessari punti di riferimento nell'ambiente extrauterino, utili a garantire la continuità 'dentro-fuori', né asseconda e accompagna lo sviluppo della capacità di respirazione autonoma del neonato, che andrebbe pure garantita nel rispetto dei bisogni fisiologici, oltre che emotivo-affettivi, del bambino.

In pochi conoscono la ricchezza inesauribile di riflessioni pedagogiche e prescrizioni mediche dedicate da Korczak al rapporto madre-bambino, con specifico riferimento al periodo della nascita. Pediatra da sempre interessato alle questioni educative, già nel 1911 volle dedicare un racconto indagine alla figura del neonato⁴⁷ descrivendo, tra le pieghe della narrazione, alcuni momenti fondamentali del processo di riconoscimento e di scoperta che il neonato inconsapevolmente fa dell'ambiente circostante, a partire dal momento immediatamente successivo a quello in cui viene al mondo, nonché prima della nascita. Il racconto comincia, infatti, con un riferimento molto suggestivo alla vita intrauterina del neonato, col quale Korczak chiarisce che la prima fase della vita di un essere umano è la più significativa per le fasi successive perché ha inizio molto prima che il bambino nasca, cominciando ad influenzare il suo processo di crescita ancor prima che il bambino stesso e quanti lo sostengono in questo processo possano esserne consapevoli.

Dicono che Bobo non c'è ancora, che deve ancora venire. [...] nessuno l'ha visto, neanche la madre, lo stanno aspettando, ma lui è stato tanto tempo fa ed è. Il suo cuore ha già iniziato un lavoro che non avrà mai fine, che il cuore di Bobo tramanderà al cuore del figlio di Bobo, del nipote e del pronipote, così come a Bobo l'ha tramandato il cuore del nonno e del bisnonno⁴⁸.

Più avanti nel brano vi è una bellissima descrizione del parto e della successiva recisione del cordone ombelicale quali momenti dolorosi non solo per la madre, ma anche per quel bambino che non sa esprimersi che col pianto, nei confronti del quale nessun adulto presente sulla scena del parto sembra prestare ascolto:

Bobo ha sentito un forte dolore, ha conosciuto un grande spavento. Il dolore di Bobo non era [...] consapevole, maturo, conosciuto [...]. È al primo dolore così grande [...]. Bobo inspira a pieni polmoni l'aria fredda e, tremando, inizia a vivere autonomamente, è responsabile di se stesso⁴⁹.

Infine, a seguire, una serie di rimandi al potere di scoperta e di costruzione del bambino, che mettono in evidenza la sua capacità di autonomia e il suo diritto ad essere se stesso, sconosciuto al bambino stesso:

non sa che le sue mani sono parte di lui, ma sa che rispondono a lui, che non deve richiamarle con l'incantesimo del grido⁵⁰, che loro sono ai suoi ordini, sempre presenti. Bobo è abbagliato dalla scoperta, si compiace del suo potere [...], del primo passo verso l'indipendenza, della liberazione, della potenza⁵¹

che però possono essere raggiunte solo dopo un sufficiente periodo di attaccamento alla figura materna o ad una figura di riferimento. Significativa anche la metafora del legame bambino-adulto e il riferimento più o meno esplicito al nutrimento materno e all'allattamento, che non ha funzione esclusivamente fisiologica, perché serve a nutrire il bambino di quelle energie e di quelle forme di rassicurazione che gli serviranno di lì a poco per stare in piedi con le proprie forze e per procedere contro la vita con «spaventosa fiducia»⁵²:

all'improvviso la madre si è protesa verso di lui, sorridente. E Bobo è scoppiato a ridere fragorosamente, col cuore. La madre gli ha parlato nel modo più amorevole possibile, e Bobo allora ha allungato le braccia verso di lei, le ha poggiate sulla bocca e succhia, e ride [...]. Penso che la quercia vecchia, guardando la forma bizzarra di una quercia piccola dalle foglie sottili, le sorrida con le fronde verdi, e la quercia piccola, al sicuro, felice all'ombra delle fronde materne, parli alla madre in un sussurro silenzioso. Nell'enorme busto della quercia vecchia, nella sua corteccia e nelle sue radici [...] la linfa circola lentamente [...] e la quercia piccola, bevendo il sangue della terra materna, lo assume, si nutre e cresce⁵³.

Il tema dell'allattamento come fonte di legame che rende forti anche emotivamente e forma la personalità solida e sicura del bambino torna anche in *Come amare il bambino*⁵⁴, libro precedentemente citato, scritto in una prima versione

ridotta nel 1914 e pubblicato nella sua versione definitiva quindici anni dopo⁵⁵, che non a caso sembra sintetizzare meglio di tutti gli altri le sue riflessioni sull'educazione. Anche questo scritto si apre con il riferimento al parto, nel quale Korczak sembrava cogliere nuovamente l'occasione per ribadire la forza e la determinazione con cui il bambino viene al mondo, espressione del suo bisogno di 'vivere la sua vita'. A seguire vi sono pagine di incommensurabile bellezza proprio sull'allattamento, con particolare riferimento all'allattamento su richiesta, nel rispetto dei tempi e dei bisogni di contenimento emotivo-affettivo dei bambini, e sulla centralità del legame madre-figlio, che durante l'allattamento si rafforza e si consolida: «se la giovane madre sapesse quanto sono decisivi questi primi giorni e queste prime settimane, non solo per la salute del bambino oggi, ma per il futuro di entrambi»⁵⁶ non si priverebbe mai – sembra dire Korczak, come frequentemente faceva criticando il fenomeno del baliatico⁵⁷ – della preziosità di quel primo legame.

Un viaggio nell'infanzia per ricomporre la 'natura mancante dell'essere umano'

Precursore del movimento a favore della tutela dei diritti dell'infanzia, già in *Come amare il bambino*⁵⁸, poi ne *Il diritto del bambino al rispetto*⁵⁹, Korczak si fece promotore della stesura di una *Magna Charta Libertatis*, che avrebbe dovuto garantire ai bambini il diritto a condividere i propri pensieri, che non devono e non possono essere considerati banali solo perché, appunto, espressione di una mente non ancora adulta, quindi il diritto di essere bambini e di vivere la loro età, con tutte le gioie i conflitti che la stessa comporta e che loro devono imparare a gestire autonomamente. Occorre dare ai bambini la possibilità di conoscere il mondo attraverso la loro capacità di scoperta, che probabilmente li indurrà talvolta a commettere errori con la certezza che saranno proprio queste esperienze, compresi gli eventuali fallimenti e le probabili sofferenze, a far crescere i bambini in modo equilibrato e indipendente. Ciò comporta, da parte dell'adulto, la capacità di garantire al bambino quella libertà interiore che potrà consentirgli di affrontare con sicurezza e determinazione la vita presente, non solo quella futura, senza cedere all'errore di sostituirsi continuamente a lui nel tentativo egoistico di 'salvarlo' dal rischio di 'caduta':

il bambino non può pensare 'come un adulto', ma può riflettere come un bambino sui seri interrogativi dei grandi; la mancanza di conoscenze e di esperienza lo costringe a pensare altrimenti⁶⁰,

che è diverso dall'incapacità di pensare.

Quando Korczak parla di egoismo adulto non fa riferimento solo alla tendenza degli adulti a sminuire i problemi dei bambini, a non tener conto delle loro esigenze e a non prestare ascolto ai loro bisogni attendendo, più semplicemente, che i bambini crescano e che possano farsene carico autonomamente; l'egoismo adulto più disarmante e più distruttivo per i bambini è quello dei genitori e degli educatori iperprotettivi, che si lasciano prendere da una preoccupazione esagerata ed esasperata per la vita del bambino mettendo quindi in moto, consciamente o inconsapevolmente, un convulso ingranaggio di divieti⁶¹, «che rimane in moto per lunghi anni – scriveva Korczak – per spezzare la volontà, soffocare le energie, mandare in fumo la vitalità del bambino»⁶², che è, invece, ciò che lo spinge ad interessarsi alle cose, ad andare a fondo, a coglierne l'essenza. Scriveva ancora Korczak: «nella teoria dell'educazione ci scordiamo che dobbiamo insegnare al bambino non solo [...] ad acconsentire, ma anche a indignarsi, non solo a sottomettersi, ma anche a ribellarsi»⁶³ perché la ribellione non è sempre e soltanto una mancanza di rispetto per coloro nei cui confronti ci si indigna, ma è soprattutto la conseguenza di una delusione che, a sua volta, diventa motore per avviare una comprensione più significativa di ciò che non convince e di ciò che si desidera capire e cercare.

La ricerca della verità, alla base dell'ideale massonico cui aderì fin dagli anni Venti del Novecento⁶⁴, è sempre stata centrale nella vita di Korczak, che in prima persona e in più occasioni si è impegnato a dare un senso all'esistere e a cercare il senso della propria esistenza, quel principio guida per il quale valesse la pena vivere ed anche morire, un 'sapere affettivo', come lo definirebbe Ferdinand Alquié⁶⁵, che richiede un coinvolgimento del cuore per intraprendere un percorso spirituale di trasformazione, innanzitutto personale. Questi anche i principi che spinsero Korczak a familiarizzare con la causa sionista, della quale lo attraeva soprattutto il progetto di ricostruzione ebraica della 'terra promessa'⁶⁶. Massimo Giuliani lo definisce un 'sionismo realistico'⁶⁷, slegato dalla volontà di costruire una nuova umanità in uno specifico luogo – la 'Palestina' – e più orientato a una ricostruzione interiore e a una difesa dei propri ideali di uguaglianza e fratellanza attraverso un ritorno alle origini dell'esistenza umana, quindi all'infanzia. La stessa attenzione nei confronti dell'orfano ebreo può essere spiegata in virtù

della sua adesione alla cultura ebraica, che considerava l'assistenza nei confronti degli orfani un dovere sociale:

dedicando la vita [...] al più fragile dei bambini [...] Korczak compie e sa di compiere un fondamentale precetto dell'ebraismo, su cui insistono soprattutto i profeti, preoccupati di non separare mai l'afflato religioso dall'impegno etico, la ritualità templare dalla moralità sociale⁶⁸;

dunque un 'sionismo del cuore', non 'religiosamente motivato', ma conseguenza di quella nostalgia delle radici dettata dalla sua appartenenza a una minoranza ebraica in Polonia e dal desiderio di tornare alle origini per cogliere la pienezza della cultura ebraica, che andava a suo parere ricostruita a partire dal bambino e dal rispetto dei suoi bisogni; un sionismo che si è tradotto spesso in un 'messianismo pedagogico'⁶⁹, evidente soprattutto negli scritti da lui dedicati al rapporto tra educatori e bambini⁷⁰.

Uno dei più grandi errori commessi da sempre dagli adulti era, a parere di Korczak, l'incapacità di guardare al bambino non tanto come un altro da sé, ma come un altro sé. In fondo – diceva Korczak – il bambino è lo specchio più profondo dell'anima dell'essere umano adulto, è la sua 'implicazione'⁷¹, il se stesso che l'adulto deve conoscere, allevare ed educare⁷²; memoria del suo passato e immagine del suo futuro, l'infanzia è ciò che lega filogeneticamente e ontogeneticamente le generazioni e le diverse fasi della vita umana ed è per questo motivo che rappresenta anche la fase più importante⁷³.

L'idea di infanzia che Korczak propone nei suoi scritti – per dirla con Andrea Potestio – non coincide solo con una fase della vita, con determinate caratteristiche e potenzialità, ma rappresenta anche una sorta di idea limite che appartiene all'umanità e la raccorda con la sua origine⁷⁴.

E più avanti, a conferma della dimensione fondativa e auto-formativa dell'infanzia nell'esistenza umana, precisa che la visione positiva del bambino può essere interpretata come un'antropologia che appartiene e fonda, pur senza essere tematizzata, l'intera riflessione korczakiana. Questo, dunque, il punto di partenza: comprendendo fino in fondo prospettive e punti di vista dei bambini l'essere umano adulto può generare miglioramenti nella costruzione dei legami sociali; ciò perché l'infanzia rappresenta la natura mancante dell'essere umano, costitutivamente inafferrabile e misteriosa⁷⁵:

rispettare e amare il bambino non costituiscono solo finalità che orientano il suo agire educativo, ma anche azioni necessarie di auto-formazione, che ogni uomo (educatore) dovrebbe fare per riconoscere e valorizzare una parte di sé profonda e nascosta⁷⁶.

BARBARA DE SERIO
University of Foggia

Bibliografia

- Aquié F., *Desiderio di eternità* [1943], Il pensiero scientifico, Roma 1977.
- Arkel D., *Il Bambino Vitruviano. L'innovazione di Janusz Korczak*, Castelvecchi, Roma 2019.
- Giuliani M., *Postfazione. Janusz Korczak: ebreo, sionista e messianico*, in J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 449-456.
- Korczak J., *Quando ridiventerò bambino* [1924], Luni, Milano 1955.
- Id., *Re Matteuccio I* [1923], Emme Edizioni, Milano 1978.
- Id., *Diario del ghetto* [1942], Luni, Milano 1997.
- Id., *Il diritto del bambino al rispetto* [1929], Luni, Milano 2004.
- Id., *Kaytek the Wizard* [1933], Penlight Publications, Brooklyn 2012.
- Id., *Re Matteuccio I. Il Re bambino*, a cura di B. De Serio, Progedit, Bari 2014.
- Id., *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti* [1930], Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (Mi) 2017.
- Id., *Come amare il bambino* [1929], Luni, Milano 2018.
- Id., *Re Matteuccio I*, a cura di A. Ceccherelli, L. Costantino, M. Wyrembelski, Villaggio Maori Edizioni, Catania 2018.
- Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite I*, Studium Edizioni, Roma 2022.
- Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, Studium Edizioni, Roma 2022.
- Id., *A Mieczysław Zylbertal*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 117-120.
- Id., *A Mieczysław Zylbertal*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 117-120.
- Id., *Alla signora Lichtensztajn e a suo marito*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, Studium Edizioni, Roma 2022, p. 113.
- Id., *Articoli pedagogici*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite I*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 278-288.
- Id., *Bobo* [1914], in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite I*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 35-146.
- Id., *Lettere (1915-1939)*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 43-154.
- Id., *Sull'aiuto al bambino*, «Nasz Przegląd», 22 dicembre 1937, p. 10, ora in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, Studium Edizioni, Roma 2022.
- Id., *Introduzione al libro di Maryna Rogowska-Falska dell'Istituto Educativo La Nostra Casa*, in Rogowska-Falska M., *L'Istituto Educativo La Nostra Casa*, Towarzystwo Nasz Dom, Varsavia 1928, pp. 3-5, ora in Korczak J., *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 347-349.
- Id., *L'educatore come difensore*, in «Szkola Specjalna», I-III, 2 (1926-1927), pp. 82-85, ora in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite I*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 285-288.
- Id., *L'educazione dell'educatore attraverso il bambino*, in «Szkola Specjalna», I-III, 2 (1926), pp. 117-119, ora in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite I*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 282-284.
- Id., *Teoria e pratica*, «Szkola Specjalna», I-III, 2 (1924-1925), pp. 69-72, oggi in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite I*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 278-282.
- Perticari P., *Prefazione*, in Korczak J., *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti* (1930), Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (Mi) 2017, pp. 7-13.
- Potestio A., *Introduzione. Il valore autobiografico nell'idea di in-fanzia di J. Korczak*, in Korczak J., *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 13-37.
- Id., *Introduzione. La pedagogia "implicita" di Janusz Korczak*, in Korczak J., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite I*, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 11-34.
- Shner M., *L'umanità universale nel pensiero e nella pratica di Janusz Korczak*, in Quercioli Mincer L., Battaglia L. (edd.), *Janusz Korczak, un'utopia per il tempo presente*, Università di Genova, Genova 2012 (Quaderni di Palazzo Serra, 24), pp. 50-64.

¹ L'immagine della quercia fa riferimento ad una metafora cara a Janusz Korczak, da lui stesso utilizzata nel racconto Bobo, oggi edito anche nella lingua italiana, che ben esprime il valore delle radici e la loro centralità ai fini di un processo di crescita dell'essere umano emotivamente solido. Il suddetto racconto, stampato per la prima volta nel 1914 in una raccolta che porta lo stesso titolo e che contiene altri due scritti, rispettivamente intitolati *Una settimana sfortunata* e *La confessione di una farfalla*, è stato recentemente pubblicato in Italia, insieme ad altri scritti di Korczak precedentemente inediti, dalle Edizioni Studium di Roma. Per ulteriori approfondimenti cfr. J. Korczak, *Bobo* (1914), in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. II, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 35-146. Si coglie l'occasione per illustrare brevemente i passaggi approfonditi nel presente contributo, che conferisce un'indiscussa significatività e rilevanza ai legami emotivo-affettivi nel processo di autonomizzazione dell'essere umano, partendo, però, da una riflessione più generica sulla condizione degli orfani, privati del diritto a legami e radici. Il tema dell'infanzia 'mancante' rimanda all'analisi delle vicende biografiche di Korczak 'orfano', che hanno contribuito a determinare alcune scelte di vita, tra cui quella della 'paternità sociale' e quella, ancora più inquieta, della ricerca della propria identità ebraica, fortemente sofferta per l'incapacità di abbandonare tutto e partire, nonché alcune scelte professionali, che lo indussero a scegliere, non senza rimorsi e rimpianti, la professione di educatore, nel vano tentativo di tras-formare il mondo. E proprio nella ricerca di legami e radici si snoda l'ultimo passaggio importante del contributo, che vede Korczak impegnato a ricostruire un rapporto col bambino che è stato, quasi nel tentativo di fortificare legami affettivi ingiustamente interrotti e radici identitarie mai pienamente 'scoperte'. Le suddette questioni vengono approfondite attraverso la lettura di alcuni brani significativi, tratti da opere di Korczak più o meno note, che non vengono presentate in ordine cronologico perché lo scopo del contributo è quello di dare risalto ad alcuni concetti chiave delle riflessioni sull'infanzia 'mancante' di Korczak, che per certi versi rappresentano il filo conduttore tanto della sua biografia quanto della sua produzione letteraria.

² J. Korczak, *Diario del ghetto* (1942), Luni, Milano 1997, pp. 15-16. Scritto nel 1942, il *Diario del ghetto* fu pubblicato nel 1958 per volontà di Igor Newerly, allievo di Korczak, che ne ha curato la conservazione, la traduzione e la stessa pubblicazione postuma.

³ Il suo vero nome era Henryk Goldszmit. Janasz Korczak, successivamente modificato in Janusz Korczak per un errore tipografico, fu lo pseudonimo con il quale Goldszmit firmò la sua prima opera, un testo teatrale scritto nel 1898. Per la scelta del nome d'arte si ispirò, tra gli altri, al romanzo dello scrittore polacco Józef Ignacy Krasiński, forse per evidenziare la sua assimilazione, comunque 'parziale', alla cultura polacca.

⁴ J. Korczak, *Diario del ghetto* (1942), cit.

⁵ Tra le decisioni più difficili prese da Korczak rientra, come già detto, la scelta della 'paternità sociale', che lo portò a non mettere al mondo figli propri e a scegliere di prendersi cura dei figli degli altri. Ad influenzare tale decisione vi furono le paure connesse all'ereditarietà genetica della malattia paterna (cfr., più avanti, il paragrafo 2 e la nota 23), accanto all'influenza di alcuni principi di base dell'eugenetica. Non si può, però, escludere l'ipotesi di pentimento rispetto al rifiuto di una paternità biologica, causa di una vita apparentemente non completa – come lui stesso l'ha definita – che lo costringeva alla solitudine. Cfr. J. Korczak, *A Mieczysław Żylbertal*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, Studium Edizioni, Roma 2022, pp. 117-120. Il brano cui si sta facendo riferimento è contenuto nella raccolta intitolata *Lettere (1915-1939)*.

⁶ Tra i tanti scritti è opportuno ricordare il suo primo romanzo, *Dzieci Ulicy (Il bambino di strada)*, dedicato all'analisi delle condizioni di vita dei bambini e dei ragazzi di strada e pubblicato a episodi, a partire dal 1901, nella rivista «Bibliothèque pour tous». Lo studio delle condizioni di vita disagiate di alcuni bambini, preliminare alla scrittura del romanzo, gli consentì di coniugare le sue conoscenze mediche sui rischi connessi ad alcune malattie con gli studi pedagogici relativi all'influenza del contesto ambientale sui disagi emotivi dei bambini più poveri. A seguire, nel 1904, fu pubblicato il romanzo *Dzieko Salanu (Il bambino da salotto)*, precedentemente apparso sotto forma di novella nella rivista «Głos», nel quale Korczak volle denunciare le condizioni di abbandono dei bambini, compresi quelli appartenenti ai ceti borghesi, spesso privati di cure da parte di adulti troppo indaffarati ad occuparsi di altro per dedicare loro attenzioni. Particolarmente interessanti anche *Moški, Joski, i Srule* e *Józki, Jaški i Franki*, due romanzi autobiografici pubblicati, rispettivamente, nel 1910 e nel 1911. In entrambi Korczak ha raccontato le esperienze residenziali vissute presso due colonie per bambini orfani, ebrei e cattolici, durante le quali ha sperimentato il valore della 'differenza' come risorsa.

⁷ J. Korczak, *Diario del ghetto* (1942), cit.

⁸ La categoria della solitudine è molto presente nei racconti brevi, negli scritti educativi, nelle lettere inviate ad amici e collaboratori a partire dai primi anni del Novecento, nonché in alcuni articoli che rimandano alle attività, non solo educative, realizzate nella Casa degli Orfani, con specifico riferimento ai documenti in cui viene descritta, appunto, la condizione dell'orfano, recentemente pubblicati dalle Edizioni Studium di Roma e inediti nella lingua italiana fino al 2022. I due volumi offrono spunti preziosi rispetto alle pratiche educative adottate da Korczak, anche perché arricchiti da una forte componente autobiografica, che consente di leggere da diverse angolature l'impegno da lui profuso nella cura dell'infanzia. Rispetto a questo aspetto le due suddette pubblicazioni, per le quali si ringraziano il curatore, la traduttrice e l'editore, pur evidenziando la costanza del medico e dell'educatore nel promuovere progetti di tutela dell'infanzia svantaggiata talvolta irrealizzabili, mettono anche in luce, forse per la prima volta, gli improvvisi e ripetuti ripensamenti rispetto alla scelta complessa del mettersi in ascolto del bambino, che sono, evidentemente, la conseguenza della percezione di tentativi fallimentari di 'liberare' i bambini dalle molteplici forme di oppressione dell'adulto e che fanno emergere i timori di un uomo più volte tentato di mettersi in viaggio, alla ricerca di un'identità altra rispetto a quella che gli rimandava il suo 'sostare' in Polonia, pur se in compagnia dei suoi piccoli orfani ebrei. Quest'ultimo aspetto verrà approfondito poco più avanti, sempre nel primo paragrafo del presente contributo, in cui si farà riferimento, seppure brevemente, ad alcune delle lettere citate, che chiaramente manifestano il desiderio mai realizzato di Korczak di trasferirsi definitivamente in Palestina, luogo a lui quasi totalmente estraneo. Per ulteriori approfondimenti cfr. J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I; Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit.

⁹ Id., *Diario del ghetto* (1942), cit., p. 16.

¹⁰ Cfr., tra gli altri, D. Arkel, *Il Bambino Vitruviano. L'innovazione di Janusz Korczak*, Castelvevchi, Roma 2019.

- ¹¹ Cfr. J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit.; Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit.
- ¹² Cfr. M. Giuliani, *Postfazione. Janusz Korczak: ebreo, sionista e messianico*, in J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., pp. 449-456.
- ¹³ A testimoniarlo sono, in particolare, le sue *Lettere (1915-1939)*, in J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., pp. 43-154.
- ¹⁴ M. Giuliani, *Postfazione. Janusz Korczak: ebreo, sionista e messianico*, cit., p. 451.
- ¹⁵ Nei due precedenti viaggi in Palestina Korczak venne ospitato nel *kibbutz Ein Harod*, nella bassa Galilea. La scelta di quel *kibbutz*, come chiaramente annotato dal curatore del volume, fu dettata da motivi linguistici, dato che lui non conosceva l'ebraico e il *Kibbutz Ein Harod* era stato fondato nel 1922 da ebrei russi. Cfr. J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite II*, cit.
- ¹⁶ *Ibidem*.
- ¹⁷ Id., *Alla signora Lichtensztajn e a suo marito*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., p. 113. Il brano cui si sta facendo riferimento è contenuto nella raccolta intitolata *Lettere (1915-1939)*.
- ¹⁸ Id., *A Mieczysław Zylbertal*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit. Anche questa lettera fa parte della stessa raccolta [*Lettere (1915-1939)*, pp. 117-120].
- ¹⁹ *Ibidem*.
- ²⁰ *Ibidem*.
- ²¹ L'incertezza che si ha relativamente alla sua data di nascita è legata alla non immediata registrazione della stessa per scelta della famiglia, che intese tutelarla da eventuali forme di discriminazione. Il padre di Korczak, Joseph Goldszmit, celebre avvocato ebreo perfettamente integrato nella società polacca e profondamente legato alla sua cultura, non volle dichiarare immediatamente l'identità di Korczak per evitare di iscriverlo alla Comunità Israelitica, ovvero di diffondere le sue origini ebraiche, esponendolo quindi al rischio di emarginazione da parte dei suoi coetanei polacchi.
- ²² Id., *Diario del ghetto (1942)*, cit.
- ²³ Una paura eccessiva, confidata poche volte apertamente, che nei momenti di maggiore disperazione e solitudine, accresciuti dal ricorsivo senso di fallimento connesso alla mancata realizzazione del suo progetto di liberazione dei bambini, lo portava a considerare la bontà dell'eutanasia, coerentemente con la valorizzazione del diritto alla morte dell'essere umano, ovvero del diritto di scegliere la morte, da lui ritenuta «un compito molto più facile» rispetto alla nascita e alla stessa vita. Solo a titolo di esempio, in una pagina del *Diario* senza data, ma sicuramente scritta nel 1942, come quelle immediatamente precedenti e successive, Korczak ricordava di aver proposto una volta alla sorella Anna di suicidarsi insieme perché non trovava «abbastanza spazio nel mondo e nella vita». Poco più avanti, come già detto, si legge che la paura di essere 'tarato' lo aveva tormentato per decine di anni e talvolta si riaffacciava. Cfr. *Ibi*, p. 100; p. 89.
- ²⁴ *Ibi*, p. 20.
- ²⁵ *Ibidem*.
- ²⁶ *Ibi*, p. 38.
- ²⁷ *Ibidem*.
- ²⁸ *Ibi*, p. 41.
- ²⁹ *Ibidem*.
- ³⁰ *Ibidem*.
- ³¹ *Ibidem*.
- ³² *Ibidem*.
- ³³ *Ibidem*.
- ³⁴ Un'immagine metaforica, personalmente molto cara, che potrebbe prestarsi a descrivere il tentativo di Korczak di riempire i vuoti di un padre emotivamente distante, rincorrendolo, in senso lato, e implorandolo di restare tutte le volte che non c'era o che sceglieva di andar via, è quella di Scrat, il personaggio immaginario della serie cinematografica *L'era glaciale*, progettato da Michael J. Wilson, uno scoiattolo impacciato e maldestro, ossessionato dalla volontà di rincorrere e raccogliere ghiande, soprattutto la propria, nonostante il rischio che questa attività comporta, compresi i disastri naturali causati dal desiderio di raggiungere il suo scopo. La ghianda, che apparentemente, in questa metafora, rappresenterebbe il padre di Korczak, in una riproposizione psicologica recentemente presentata da James Hillmann potrebbe personificare anche l'inclinazione che Korczak stesso ha messo in luce nel *Diario*, quando ha ammesso di riconoscere nel padre un modello di vita, ovvero la propria vocazione ad operare cambiamenti a favore della promozione di una maggiore solidarietà tra ebrei e polacchi e, più in generale, a favore della valorizzazione delle diversità. Ancora bambino, già confidava alla nonna i suoi «arditi progetti per cambiare il mondo», tra cui quello di «eliminare ogni forma di denaro» o di salvare i bambini dalla fame e dalla povertà; non foss'altro che per il fatto che con quei bambini sporchi, malvestiti e affamati gli era proibito giocare in cortile e questo divieto, come tanti altri moniti del mondo adulto, Korczak proprio non lo comprendeva. Per approfondimenti sulle «conversazioni intime» con la nonna, come Korczak stesso le definiva, cfr. *Ibi*. La citazione è a p. 20.
- ³⁵ *Ibi*, p. 100.
- ³⁶ *Ibidem*. Il tema dell'incomprensione dei bisogni dei bambini da parte degli adulti torna forte in molti romanzi di Korczak, compresi quelli i cui protagonisti non sono orfani, come nel caso di *Kajtuś il Mago*, un romanzo inedito nella lingua italiana. Il romanzo racconta la storia di un bambino che scopre di avere dei poteri magici con i quali si diverte a trasformare il mondo, salvo poi causare danni per un utilizzo imprudente della magia. *Kajtuś* gode di un amore incondizionato da parte dei suoi genitori e, soprattutto, di sua nonna, la cui perdita sarà la causa della prima sensazione di vuoto affettivo vissuta dal bambino. Eppure non si sente compreso dagli adulti, è spesso impulsivo, ribelle, a tratti capriccioso e indossa frequentemente la maschera del buffone per farsi accettare, perché spesso gli adulti lo considerano la causa di tanti problemi, compresi quelli dei quali non è lui il responsabile. Cfr., tra le altre, la versione del romanzo in lingua inglese, dal titolo *Kaytek the Wizard*, pubblicata per la prima volta nel 1933 (l'ultima versione in commercio, nella stessa lingua, è stata pubblicata dalla casa editrice Penlight Publications di Brooklyn nel 2012). Nella morte della nonna di *Kajtuś* riaffiora un tratto autobiografico perché anche Korczak perse la nonna, sua unica confidente, quando aveva quattordici anni, quattro anni prima rispetto al suicidio del padre. In aggiunta va detto che anche il nonno paterno era orfano e questo

fa comprendere ancor meglio la condizione di 'natura mancante dell'essere umano' vissuta da Korczak a partire dall'infanzia, alla quale si farà riferimento nell'ultimo paragrafo del presente contributo.

³⁷ *Ibidem*. L'espressione – come dichiarato da Korczak – fu utilizzata dalla madre, che evidentemente non era stata concorde e non aveva approvato la scelta compiuta dal marito.

³⁸ «Il misterioso interrogativo sulle confessioni religiose», come lo aveva definito lo stesso Korczak, fu introdotto dalla morte del suo canarino. Sulla sua tomba Korczak avrebbe voluto piantare una croce, ma il figlio del portinaio gli aveva riferito che non avrebbe potuto farlo perché era un ebreo, non un cattolico. A questa rivelazione aveva aggiunto che i cattolici vanno in paradiso, mentre gli ebrei, dopo la morte, meritano «qualcosa che a dire il vero inferno non è, ma c'è buio. E io – scriveva Korczak – avevo paura delle stanze buie». *Ibi*, pp. 20; 21.

³⁹ Per altri versi fu proprio il senso di non appartenenza ad una specifica cultura a sviluppare in Korczak un 'umanesimo universale' basato sul bene del bambino. «Nucleo dell'identità di Korczak – scrive Moshe Shner – giace nella sua alienazione sia dal *background* polacco sia dal suo *background* ebraico e nella sua capacità di essere a casa in qualsiasi ambiente nazionale. La causa dei bambini, tutti i bambini, divenne la sua nazionalità, una patria universale». M. Shner, *L'umanità universale nel pensiero e nella pratica di Janusz Korczak*, in Quercioli Mincer L., Battaglia L. (eds.), *Janusz Korczak, un'utopia per il tempo presente*, Università di Genova, Genova 2012 (Quaderni di Palazzo Serra, 24), p. 52.

⁴⁰ Cfr. J. Korczak, *Re Matteuccio I* (1923), Emme Edizioni, Milano 1978. Cfr. anche le versioni attualmente in commercio, di seguito riportate in ordine di pubblicazione: *Re Matteuccio I. Il Re bambino*, a cura di B. De Serio, Progedit, Bari 2014 (edizione rivista e illustrata); *Re Matteuccio I*, a cura di A. Ceccherelli, L. Costantino, M. Wyrembelski, Villaggio Maori Edizioni, Catania 2018 (prima traduzione integrale in lingua italiana).

⁴¹ Anche questa scena appare autobiografica perché rimanda agli anni della sua infanzia, quando gli veniva, appunto, vietato di giocare con bambini che non appartenevano al suo stesso ceto sociale. Cfr. J. Korczak, *Diario del ghetto* (1942), cit. e, in questo stesso testo, la nota 34.

⁴² È quanto si racconta nella seconda parte del romanzo, il cui titolo, nella versione italiana, corrisponde a *Re Matteuccio su un'isola deserta*, del quale non vi è ancora alcuna versione pubblicata in Italia o in lingua italiana.

⁴³ Questa chiave di lettura del romanzo, molto presente nelle opere di Korczak e nella sua stessa biografia, verrà meglio approfondita nell'ultimo paragrafo del presente contributo.

⁴⁴ Cfr. B. De Serio, *Postfazione. Anche i re...*, in J. Korczak, *Re Matteuccio I. Il Re bambino*, cit.

⁴⁵ Nell'introduzione al libro di Maryna Rogowska-Falska dedicato all'istituzione de 'La Nostra Casa' Korczak scriveva che per tutti i bambini il mondo «non è solamente un luogo soleggiato e caldo, pacifico e colorato. È anche duro, crudele, terribile, perfido [...] le gioie e i dolori sono realtà, non illusione. [...] nel profondo dell'animo del bambino ci sono anche le eco delle bare, le ombre spiacevoli di un domani lontano [...] e uno strano coro di impressioni, di sensazioni, di ambizioni, di desideri, di nostalgie, di sogni, di dispetti, di paure. Ci sono strani misteri intorno e dentro di lui. Un gioco di luci ed ombre». J. Korczak, *Introduzione al libro di Maryna Rogowska-Falska dell'Istituto Educativo La Nostra Casa*, in M. Rogowska-Falska, *L'Istituto Educativo La Nostra Casa*, Towarzystwo Nasz Dom, Varsavia 1928, pp. 3-5, ora in J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., pp. 347-349. Il brano cui si sta facendo riferimento è contenuto nella raccolta intitolata *Il Nasz Dom, La Nostra Casa (1919-1930)*. La citazione è a p. 347.

⁴⁶ J. Korczak, *Teoria e pratica*, «Szkola Specjalna», I-III, 2 (1924-1925), pp. 69-72, oggi in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, pp. 278-288. Il brano cui si sta facendo riferimento è contenuto nella raccolta intitolata *Articoli pedagogici*. La citazione è a p. 280.

⁴⁷ Cfr. Id., *Bobo* (1914), cit.

⁴⁸ *Ibi*, p. 37. L'ultima parte del brano rimanda a quanto successivamente riapprofondito in *Come amare il bambino* e nel *Diario del ghetto* a proposito del legame dei figli con i padri e i nonni. Per ulteriori approfondimenti cfr. Id., *Come amare il bambino* (1929), Luni, Milano 2018; id., *Diario del ghetto* (1942), cit.

⁴⁹ Cfr. Id., *Bobo* (1914), cit.

⁵⁰ Evidente, in questa espressione, il disappunto nei confronti delle strategie di richiamo dell'attenzione spesso utilizzate dagli adulti, che spaventano tanto i bambini e che gli stessi difficilmente comprendono.

⁵¹ *Ibi*, p. 47.

⁵² *Ibi*, p. 51.

⁵³ *Ibi*, p. 48.

⁵⁴ Cfr. J. Korczak, *Come amare il bambino* (1929), cit.

⁵⁵ La prima versione del libro attualmente in commercio fu pubblicata nel 1920 con il titolo *Come amare i bambini* e nel 1929 con il titolo che ancora oggi conserva. Nel 1918 il libro andò in stampa con un solo capitolo, 'Il bambino in famiglia', che dava il titolo al libro stesso, che riportava l'attuale titolo – *Come amare il bambino* – come sottotitolo.

⁵⁶ *Ibi*, p. 29.

⁵⁷ Cfr., tra gli altri, Id., *Il diritto del bambino al rispetto* (1929), Luni, Milano 2004.

⁵⁸ Cfr. Id., *Come amare il bambino* (1929), cit.

⁵⁹ Cfr. Id., *Il diritto del bambino al rispetto* (1929), cit.

⁶⁰ Id., *Come amare il bambino* (1929), cit., p. 114.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibi*, p. 60.

⁶³ *Ibi*, p. 131.

⁶⁴ Nel 1925 fu iniziato alla Massoneria, aderendo all'Ordine Massonico Misto Internazionale 'Le Droit Humain', fondato nel 1983 con lo scopo di raccogliere intellettuali fraternamente uniti nella loro diversità, senza distinzione d'ordine sociale, etnico, filosofico o religioso, fedeli al principio di laicità e rispettosi della libertà di coscienza di ciascuno. Centrale, tra gli scopi dell'ordine, la promozione dei principi di libertà, uguaglianza e fratellanza, che guidarono Korczak nella decisione di far parte dell'Ordine, insieme al desiderio di ricerca della verità delle cose, compresa quella relativa alle sue origini culturali e religiose.

⁶⁵ Cfr. F. Aquié, *Desiderio di eternità* (1943), Il pensiero scientifico, Roma 1977.

⁶⁶ Cfr. M. Giuliani, *Postfazione. Janusz Korczak: ebreo, sionista e messianico*, cit. Le due pubblicazioni già citate, edite dalle Edizioni Studium – J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit.; Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit. – documentano la sua partecipazione al secondo e al quattordicesimo congresso sionista, tenutisi, rispettivamente, nel 1898 a Basilea e nel 1925 a Vienna.

⁶⁷ Cfr. M. Giuliani, *Postfazione. Janusz Korczak: ebreo, sionista e messianico*, cit.

⁶⁸ *Ibi*, pp. 455-456.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ Significativo il riferimento che Korczak faceva alle due condizioni di orfanezza in un articolo dedicato agli aiuti da offrire al bambino: «è orfano il bambino che perde i genitori, è orfano il bambino che non ha [...] un curatore della sua anima». Poco prima, nello stesso articolo, per descrivere il suo concetto di educazione prendeva a prestito il termine polacco 'wychowywać', che deriva dalla parola 'occultare', quindi «proteggere, nascondere, difendere dal freddo, dalla miseria, dal dolore», fornendo al bambino indifeso gli strumenti per fronteggiare e affrontare «le fatiche nella nobile scuola della vita». J. Korczak, *Sull'aiuto al bambino*, «Nasz Przegląd», 22 dicembre 1937, p. 10, ora in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit. Il brano cui si sta facendo riferimento è contenuto nella raccolta intitolata *Articoli e pubblicazioni varie (1908-1939)*. La citazione è a p. 332. Sul rapporto educatori-bambini cfr. anche Id., *Teoria e pratica*, cit.; Id., *L'educazione dell'educatore attraverso il bambino*, «Szkola Specjalna», I-III, 2 (1926), pp. 117-119, ora in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., pp. 282-284; Id., *L'educatore come difensore*, «Szkola Specjalna», I-III, 2 (1926-1927), pp. 82-85, ora in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., pp. 285-288. Tutti e tre i brani citati sono contenuti nella raccolta intitolata *Articoli pedagogici*.

⁷¹ Cfr. P. Peticari, *Prefazione*, in J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti* (1930), Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (Mi) 2017, pp. 7-13.

⁷² Cfr. J. Korczak, *Come amare il bambino* (1929), cit.

⁷³ Rilevante, a tal proposito, la trama del romanzo *Quando ridiventerò bambino*, che racconta la storia di un educatore che si ricongiunge con la sua infanzia per meglio comprendere i bambini. Anche quello autobiografico, *Quando ridiventerò bambino* può essere definito un elogio dell'interiorità, del bisogno di ritirarsi in un angolo del proprio cuore, come fanno i bambini quando si ritirano in un angolo della propria stanza, perché arrabbiati o perché semplicemente stanchi, per ripensare e per prendersi cura di quello che si è stati e del proprio passato. Cfr. Id., *Quando ridiventerò bambino* (1924), Luni, Milano 1955.

⁷⁴ A. Potestio, *Introduzione. La pedagogia 'implicita' di Janusz Korczak*, in J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 22. Cfr., dello stesso autore, *Introduzione. Il valore autobiografico nell'idea di in-fanzia di J. Korczak*, in J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., pp. 13-37.

⁷⁵ Sulla figura dell'educatore che «nello svolgere la sua attività di comprensione dell'uomo-bambino [...] si addentra in grandi e fondamentali misteri» cfr. J. Korczak, *Articoli pedagogici*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., pp. 278-288. La citazione è a p. 282.

⁷⁶ A. Potestio, *Introduzione. La pedagogia 'implicita' di Janusz Korczak*, cit., pp. 22.

**Presenze, echi e assenze nella pedagogia della prima infanzia in
Janusz Korczak: da *Bobo* a *Il bambino in famiglia***

**The Presences, Echoes, and Absences in Early Childhood Education in
Janusz Korczak: from *Bobo* to *Il bambino in famiglia***

EVELINA SCAGLIA

The paper offers a rereading of two texts by the Polish author Janusz Korczak, dedicated to early childhood education, aimed at showing the presence of elements of continuity with the contemporary tradition of child-centred pedagogy but, at the same time, the newness introduced by Korczak, such the identification of the new-born as a real subject, bearer of rights and protagonist of a process of self-education from the very first day of life.

KEYWORDS: JANUSZ KORCZAK; EARLY CHILDHOOD; PARENTING; HISTORY OF EDUCATION; XX CENTURY.

**La progressiva maturazione di una sensibilità pedagogica nei confronti dei
'piccolissimi'**

La trattazione, seppure sintetica, delle presenze, degli echi e delle assenze nella pedagogia della prima infanzia in Janusz Korczak, pseudonimo di Henryk Goldszmit (1878-1942), richiede di contestualizzare il suo pensiero nella più ampia cornice della 'rivoluzione copernicana' dell'educazione nuova, che investì fra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento la pedagogia a livello internazionale, con un radicale ribaltamento del posizionamento dei soggetti implicati nella relazione educativa¹. L'affermazione sul piano della concretezza educativa del puerocentrismo, l'adozione di metodi di insegnamento-apprendimento 'attivi', il rispetto della spontaneità e della naturalità dello sviluppo infantile, l'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento e la ricerca di una stretta continuità fra scuola e società e scuola e famiglia sono solo alcune delle colonne portanti di tale movimento². Esse fecero da sfondo al *turning point* – definibile

con la felice espressione *The century of the child*, scelta da Ellen Key come titolo del suo volume di successo pubblicato nel 1900 – che contribuì a porre l’infanzia al centro dello spazio pubblico e di un processo di riconoscimento progressivo del suo essere ‘soggetto’ di diritti³.

Questo cambiamento comportò, anche nella cosiddetta prima infanzia, la fuoriuscita dal plurimillenario silenzio in cui era stata collocata la sua *trophé* (da intendersi come allevamento, cura, assistenza), a favore, invece, dell’elaborazione di una prospettiva pedagogica, ma anche metodologico-didattica, in grado di promuovere la natura profonda di ogni nuovo nato, a partire dal riconoscimento della sua educabilità fin dal primo giorno di vita.

Il contributo di Janusz Korczak, in tale terreno, non può essere riletto e valorizzato senza tener conto del suo personale processo di ri-assunzione, più o meno esplicito e più o meno dichiarato, dei tentativi, delle proposte e delle utopie che negli ultimi secoli, soprattutto con l’elaborazione ottocentesca di una ‘pedagogia della madre’⁴, erano stati avanzati in vista dell’avvio di un intervento educativo sistematico orientato all’affermazione del puerocentrismo e alla formulazione di un’*agoghé* del *pâis*, su misura dei ‘piccolissimi’. Si cercherà, a tal proposito, di identificare la presenza o assenza di risonanze nel suo pensiero, dovendo però fare i conti con il mancato impiego negli scritti qui presi in considerazione di citazioni tratte da testi di altri autori.

Ebreo polacco, nato in una famiglia dell’*intelligencija* di Varsavia che aveva intrapreso un percorso di «ebraismo individuale o familiare»⁵, cioè di adozione della cultura polacca pur continuando ad osservare alcuni aspetti della tradizione ebraica, maturò un interesse personale nei confronti della prima infanzia e della genitorialità fin all’adolescenza, quando a causa delle difficoltà familiari dovute alla dolorosa malattia psichica del padre e alla sua conseguente precoce scomparsa, iniziò a contribuire al bilancio familiare impartendo ripetizioni a fanciulli e ragazzi di famiglia borghese. Ebbe, così, l’opportunità di conoscere da vicino i più piccoli, imparando ad osservarli nella loro quotidianità, e a coltivare la sua passione letteraria, iniziando a scrivere testi eterogenei che trattavano ora dell’educazione infantile, ora del rapporto genitori-figli⁶.

Durante gli studi universitari in Medicina a Varsavia, frequentò anche corsi di scienze sociali, pedagogia e scienze naturali presso la cosiddetta ‘università volante’, che nella capitale polacca sotto la dominazione russa erogava lezioni clandestine in appartamenti privati. Era una sorta di ‘scuola di vita sociale’, in cui venivano insegnati il principio di uguaglianza sociale e nazionale, la fiducia nel

progresso tecnico, la lotta all'arretratezza e all'oscurantismo⁷. La conoscenza del francese e del tedesco gli consentì di approfondire il pensiero pedagogico di grandi autori europei, come Johann Heinrich Pestalozzi (il cui metodo ebbe modo di osservare in alcune scuole e istituzioni educative visitate a Zurigo nel 1902), Friedrich Fröbel, Herbert Spencer⁸.

La sua nascente sensibilità pedagogica e l'esercizio autoformativo della scrittura furono ulteriormente incentivati dagli studi e dalla pratica clinica in pediatria, a partire da una concezione della medicina sociale tipica del tardo-positivismo, che lo condusse ad occuparsi della cura, dell'educazione e della promozione del benessere dei più piccoli, riconoscendoli nella loro natura di soggetti attivi. Pare utile richiamare, a tal proposito, quanto sottolineato da Carla Tonini circa l'influsso che esercitò questa sua prospettiva, molto simile per certi versi a quella della giovane Maria Montessori, nella costruzione di un personale processo di professionalizzazione in cui la dimensione pratica costituì un giacimento dal quale trarre teorie e strumenti, attraverso l'esercizio quotidiano dell'osservazione infantile⁹.

«Educatore, sii il Fabre del mondo infantile» fu uno dei motti con cui Korczak volle descrivere il suo profilo professionale, in cui la cultura tardo-positivistica del 'dovere sociale' incrociò fin da subito una prospettiva di 'messianismo pedagogico', secondo la quale il riscatto dell'infanzia più sofferente e marginale sarebbe passato attraverso il compimento della missione di assistere, aiutare, proteggere e consolare l'orfano secondo i precetti della Torah, per risollevare l'intera società a un orizzonte etico più elevato e realizzarne, così, una vera e propria rivoluzione¹⁰. Non aderì, pertanto, in maniera acritica al canone 'medicina-ideologia borghese-impegno sociale', pur consapevole di quanto ormai la medicina fosse diventata oggetto di processi di 'scientificizzazione-epistemologizzazione' e di 'istituzionalizzazione-socializzazione', con la conseguente assunzione di un ruolo di rilievo nel progresso delle scienze (anche umane) e nella promozione a livello sociale e politico di una nuova idea di salute e di uomo, accompagnata da azioni di prevenzione, profilassi, normalizzazione, controllo¹¹.

Korczak fu, piuttosto, protagonista di una processualità educativa caratterizzata da una 'ineliminabile postura pratico-poietico-operativa', tipica della figura del *gouverneur* introdotta da Jean Jacques Rousseau nell'*Émile, ou de l'éducation* (1762), di cui condivise alcuni tratti riferiti ai principi e alla pratica dell'educazione negativa o indiretta. Fu animato dalla convinzione che ogni bambina e ogni bambino stessero «in principio», per la loro capacità di sollecitare la riflessione

sull'origine e la profondità dell'essere umano¹², e che la relazione dialettica fra teoria e prassi fosse, in sé, inscindibile dalla cura per la relazione fra adulto e bambino¹³.

Gli anni trascorsi fra il 1905 e il 1911, come pediatra nell'ospedale per bambini 'Ber-sohn e Bauman' di Varsavia, gli consentirono di entrare in contatto con Izaak Eliaszberg e la neonata associazione *Aiuto agli Orfani*, grazie alla quale fece esperienze educative nelle colonie estive, dapprima per soli bambini ebrei, poi anche per bambini polacchi, sperimentando alcune metodologie attive di autogoverno da parte dei fanciulli, da lui successivamente riprese con l'apertura della *Casa degli Orfani* a Varsavia nel 1912. Queste prime attività lo spinsero ad incrementare la sua conoscenza dei più piccoli, in ambito medico, pedagogico, antropologico e sociale, e a diffonderla grazie anche alla pubblicazione di scritti in cui, accanto a riflessioni di natura autobiografica, ritrasse il 'bambino reale', non quello ideale, facendo attenzione a cogliere la sua psicologia e il suo peculiare linguaggio. Come precisato da Bruno Bettelheim, Janusz Korczak studiò e comprese i bambini molto meglio di altri perché li conobbe per davvero, amandoli profondamente nel suo impegno concreto a loro servizio e ritenendo che soltanto un'educazione rispettosa e in grado di valorizzare il loro modo di vedere avrebbe potuto contribuire a introdurre cambiamenti significativi in vista della loro 'liberazione'¹⁴.

In queste sue scelte non vi fu discontinuità con la formazione iniziale in campo medico, poiché va riconosciuto che le esperienze come pediatra gli fornirono un patrimonio di riflessioni da cui attingere anche nei nuovi sviluppi del suo itinerario personale e professionale, al pari di quanto accaduto poco tempo prima all'italiana Maria Montessori. Anzi, l'osservazione e lo studio dei più piccoli furono arricchiti e raffinati in Korczak dalla formalizzazione della sua *experientia* in considerazioni scritte, grazie alla pratica sistematica della riflessività su quanto visto e vissuto, che lo condusse al riconoscimento della singolarità personale di ciascuno, quale realtà antropologica di natura caleidoscopica da cui partire per la formulazione di una teoria e l'esercizio di una pratica dell'educazione e della formazione, configurati secondo il significato etimologico della pedagogia come *agoghé* del *pâis*¹⁵. Per tali ragioni, sul piano della storiografia educativa gli scritti di Korczak hanno il vantaggio di mettere il lettore di fronte a un passaggio epistemologico cruciale, avvenuto nel periodo storico a cavallo fra il XIX e il XX secolo: si tratta della transizione da uno studio dell'infanzia come *Idealtypus*, in cui predominava ancora la rappresentazione dell'adulto, ad uno studio dei bambini e

delle bambine indagati nella concretezza della loro realtà, come soggetti della loro stessa storia¹⁶.

Bobo, o della prima infanzia: echi dal passato

All'interno di tale cornice, viene proposta una breve analisi dell'opera *Bobo (racconto-indagine)*, tradotta per la prima volta in italiano nei *Racconti e scritti educativi* di Janusz Korczak pubblicati dalle Edizioni Studium di Roma nel 2022. Il testo fa parte di tre racconti riuniti sotto il titolo di *Bobo (Bobo; Una settimana sfortunata; La confessione di una farfalla)*, scritti intorno al 1911 nei mesi in cui Janusz Korczak era a Berlino per perfezionare la sua formazione di pediatra. Tutti e tre furono pubblicati a Varsavia nel 1914 dall'editore Centnerszwer e costituiscono uno dei frutti delle riflessioni pedagogiche maturate da Korczak a partire dalle numerose esperienze 'di' e 'con' bambini vissute nel corso del tempo. Nelle considerazioni autobiografiche adolescenziali contenute nel racconto *La confessione di una farfalla*, si evince infatti il desiderio di scrivere uno studio dal titolo *Il bambino*, a partire dalla diligente raccolta di materiali sulla sua vita e su quella dei suoi amici, con particolare attenzione all'ambiente, alla visione del mondo e della persona. Tutte osservazioni che fanno pensare all'idea che Korczak, già da ragazzo, desiderasse progettare *Bobo*¹⁷.

Il titolo del racconto riprende il termine colloquiale polacco – *bobo* – utilizzato per indicare comunemente il neonato e la trattazione consente di scoprire la «pedagogia implicita come osservazione e narrazione del bambino»¹⁸ di Janusz Korczak, rispetto ad alcuni temi che avrebbe ampiamente trattato nel volumetto *Il bambino in famiglia* (1914-1918), parte integrante della tetralogia *Come amare il bambino* (1920), scritta durante il tragico periodo trascorso come medico militare dell'esercito zarista in Ucraina nel corso del primo conflitto mondiale. *Bobo* è una fonte scritta in grado di offrire una rappresentazione del bambino come «soggetto pedagogico», cioè del bambino come protagonista di processi educativi e formativi, osservato e conosciuto negli spazi del vivere collettivo in cui gli sono assegnati ruoli precisi, *in primis* in famiglia¹⁹.

Si tratta di un neonato reale, colto nella singolarità e nella concretezza della sua vita quotidiana, attraverso le azioni, le espressioni non verbali, le prime forme di apprendimento sensoriale vissute all'interno del contesto domestico, nel graduale processo di costruzione di una propria *cum-scientia* personale. Tutte le

figure con cui si trova a interagire sono a lui familiari, in un clima di serenità che richiama il primato del principio di *douceur* presente in diversi autori della tradizione pedagogica moderna, fra i quali Fénelon, che nel pieno della stagione empirista seicentesca diffuse una visione del bambino come essere in evoluzione stadiale e un'idea di relazione educativa come processo volto a seguire ed assecondare la natura infantile in vista della sua autoeducazione²⁰.

Va sottolineato, in particolare, l'atteggiamento 'amorevole' della madre di Bobo, che incarna la figura dell'adulto che ha fatto propria la nuova visione puerocentrica del bambino come soggetto attivo, mentre il padre impersonifica l'adulto che ha una visione tradizionale del piccino rispettivamente come *in-fans*, 'cera molle' da plasmare e 'natura infuocata', secondo le più ricorrenti metafore veicolate fin dall'Antichità. Già nei primi passaggi del racconto, emerge in maniera evidente questo contrasto, con la madre che riconosce nel suo neonato un essere unico e irripetibile, «del tutto diverso, decisamente migliorato, non si può imitarlo, non somiglia a nessun altro Bobo al mondo», ma anche un soggetto del diritto al rispetto: «povero Bobo... gli danno del tontolone, lo scherniscono, lo insultano; nessuno gli porta rispetto»²¹. Il padre, invece, dice che «Bobo è stupido come una capra», «è un tontolone»²².

Con la perizia osservativa dell'uomo di scienza e con l'interesse del pedagogista di varcare le soglie dell'empirico per fare i conti con il meta-empirico, Korczak 'diede voce' a Bobo raccontandone la storia, collocandosi con questo suo gesto in una tradizione che aveva le sue radici in età moderna, quando la scrittura delle prime *mémoires* familiari dedicate a piccoli e 'piccolissimi' rivelò un legame di stretta interdipendenza con la progressiva avanzata di un *sentiment de l'enfance* nelle famiglie alto borghesi o aristocratiche²³. Tali scritti descrivevano, grazie ad un efficace intreccio fra 'biologico' e 'culturale', il soggetto infantile in forme espressive nuove, da 'pedagogia domestica', che facevano trapelare saperi irriflessi, a lungo ambito di intervento delle donne, ma che da quel frangente storico in avanti iniziarono ad assumere una più solida consistenza epistemologica, in ragione della nuova significazione sociale e culturale della paternità²⁴.

Lo sforzo del pediatra-educatore Korczak richiamava, però, maggiormente quello dell'archiatra francese Jean Héroard nel 'penetrare la mentalità dei bambini' e nel descriverne minuziosamente all'interno di un *journal*, grazie alla pratica quotidiana dell'osservazione, lo stato di benessere, l'evoluzione dei malanni e, cosa più importante dal punto di vista pedagogico, gli accorgimenti previsti per rendere lo sviluppo e il percorso di formazione personale fra i migliori possibili²⁵.

Lungo tale direzione, si può affermare che anche il racconto-indagine *Bobo* si presenta come la narrazione dei 'gesti', delle 'parole, delle 'attitudini', del 'carattere' di un 'piccolissimo' alla conquista delle sue prime autonomie e del progressivo utilizzo delle sue 'armi', cioè delle sue potenzialità in corso di sviluppo. Al contrario, però, del futuro re Luigi XIII protagonista del seicentesco *Journal de Jean Héroard*, Bobo era circondato quotidianamente dai propri genitori, in particolare dalla madre. Si tratta di un richiamo ad una prospettiva pedagogica maggiormente affine a quella pestalozziana, incentrata attorno all'ambiente familiare come terreno di promozione di un'educazione 'secondo la natura' del bambino, grazie alla presenza della madre come 'prima educatrice'. A tal proposito, sovviene un possibile parallelismo anche con un'altra fonte, non citata da Korczak, come l'opera *L'éducation progressive, ou Étude du course de la vie* (1828-1838) della madre-pedagogista Albertine Necker de Saussure, in cui era descritto un percorso formativo unitario, armonico ed equilibrato dalla nascita all'età adulta, senza alcun cedimento nei confronti di un attivismo naturalistico o di un mero spontaneismo²⁶.

Il riferimento all'interno di *Bobo* ad un'educazione della mente, del cuore e della mano di ogni piccino costituisce un ulteriore *trait d'union* fra Korczak e autori come Pestalozzi e Necker de Saussure, corroborato da una felice combinazione fra l'osservazione pedagogica quotidiana e il ricorso alla scrittura, per formalizzare le intuizioni formulate e le esperienze rilevate. Il passo in più compiuto da Korczak risiedette nell'aver realizzato fino in fondo, grazie anche all'eredità di questi autori, la traduzione sul piano concreto del puerocentrismo, giungendo a porsi 'dal punto di vista' e 'nei panni' del bambino nello svolgimento delle prassi educative e nella loro narrazione.

Vi è poi un altro aspetto di rilievo di cui tenere conto: Korczak colse la solitudine della condizione infantile, capace di esprimersi fin dal primo respiro fuori dal grembo materno e, in quanto tale, la considerò un principio sul quale fondare una pedagogia del neonato, capace di identificare l'avvio del suo percorso di formazione personale nei primi giorni di vita, attraverso l'esercizio delle prime attività autonome come la suzione, l'esplorazione di sé e del mondo attraverso i cinque sensi, la comunicazione non verbale. Con tale presa di posizione, ribadita decenni dopo anche nella conversazione radiofonica intitolata *La solitudine del bambino*²⁷, seppe collocarsi lungo la scia di una tradizione pedagogica che, dall'età moderna in avanti, aveva riconosciuto come la formazione della personalità del

piccino passasse attraverso le prime esperienze di costruzione di una propria identità individuale, caratterizzate da sensazioni di dolore e di piacere.

L'accuratezza con cui Korczak volle rievocare, in *Bobo*, la genealogia dell'intenzionalità umana fin dai primi mesi di vita del bambino richiamava l'interesse, già presente in Madame de Saussure, di mettere in luce – attraverso lo studio della morfologia dell'esperienza personale di un neonato – il riconoscimento dell'esistenza di una sua vita interiore, a riprova di quanto il neonato non potesse essere definito come un 'essere deficitario', dotato com'era di una personalità in progressiva formazione fin dall'inizio dei suoi giorni.

Pur senza scadere in alcuna forma di determinismo fra ontogenesi e filogenesi del genere umano, Korczak pose al centro del suo racconto-indagine – narrandoli dal punto di vista del protagonista – i processi di crescita di Bobo e la sua autoeducazione come motore di ordinamento interiore di azioni, pensieri, gesti e parole compiuti dall'umanità nel corso dei millenni nel progressivo sviluppo del *lógos*²⁸. Si tratta di una puntualizzazione di rilievo, perché la prima intuizione di tali fenomeni risaliva, nella storia della cultura occidentale, alle *Leggi* (353-347 a.C.) di Platone e allo studio da lui compiuto della *psyché* infantile negli anni della *trophé*, nel tentativo di recuperare il valore educativo dell'*òikos* e, dunque, di riaffermare l'educazione domestica come prima educazione dell'uomo quale futuro cittadino di una rinnovata *polis*, puntando l'attenzione sulla promozione dell'apprendimento fin dalla più tenera età²⁹. Nondimeno importante da richiamare è il contributo offerto da Jean Jacques Rousseau, alle soglie dell'età contemporanea, nel romanzo pedagogico *Émile ou de l'éducation*, con la ri-significazione della prima infanzia quale condizione ideale nella quale la natura dell'uomo – da intendersi nel senso classico filosofico di *physis*, e non nel senso di una natura biologico-fisiologica – si manifestava nell'integralità della sua bontà e come tale dovesse essere fin dall'inizio soggetto di un'educazione 'personalizzata', che rispettasse i caratteri, i tempi di sviluppo, le modalità di manifestazione di ciascuno, nella cornice di una più ampia intenzionalità filosofica e pedagogica di ricerca delle condizioni ideali dell'educazione e della formazione³⁰.

Il bambino in famiglia fra continuità e apertura di nuovi orizzonti

L'attenzione pedagogica alla nascita, al dolore provato dal piccino nel distacco dal corpo materno, alla sua mente attiva e sperimentatrice, alla sua natura di ricercatore, scienziato ed esploratore fin dal primo istante, rendono il racconto-

indagine *Bobo* una sorta di anticipazione della più ampia trattazione svolta da Janusz Korczak, qualche tempo dopo, nelle prime pagine del volumetto *Il bambino in famiglia*.

Uno dei primi elementi di continuità fra i due testi è rappresentato dalla tesi secondo la quale non esiste una buona educazione senza la partecipazione attiva del bambino, fin da neonato, cioè senza la realizzazione sul piano concreto del principio del puerocentrismo. Da qui l'importanza riconosciuta all'adozione di un atteggiamento educativo amorevole, carico di affetto, attenzione e cura, in linea con la 'rivoluzione spirituale' nei rapporti educativi introdotta da Pestalozzi, autore caro a Korczak, con il concetto di «amore pensoso»³¹ come motore di una riflessività pedagogica quotidiana, alimentata da una costante osservazione dell'attività infantile.

Nonostante la sua formazione medica, Korczak non ritenne l'osservazione una mera pratica empirico-naturalistica, ma una pratica pedagogica finalizzata alla scoperta, con rispetto, discrezione e prudenza, del 'mistero' – inteso come *physis* – di ogni bambino. Anche lui, al pari della contemporanea Maria Montessori, desiderava studiare l'uomo 'con scienza e amore' e si rese conto dei limiti epistemologici della medicina, come scienza finalizzata allo studio del 'perfetto' attraverso la ricerca di norme universali a fondamento dei processi biologici e fisiologici, ma in sé incapace sia di sbarazzarsi dell' 'imperfetto' e del 'finito', sia di far fronte alla mutevolezza e all'obsolescenza di tali norme dovute al rapido mutamento degli equilibri vitali. Korczak aveva intuito che la pedagogia, al contrario, era in grado di contemplare e valorizzare l' 'imperfetto' nei processi di insegnamento-apprendimento fra un *magis* (il maestro) e un *minus* (lo studente), a partire dalla pratica dell'osservazione³².

L'ampio spazio dedicato in *Bobo* e ne *Il bambino in famiglia* alla relazione madre-bambino era sentore dell'interesse a cogliere le migliori condizioni di sviluppo della capacità di autoregolazione del bambino, della sua autoeducazione e del suo auto-ordinamento. Al contempo, consentiva di sottoporre a vaglio critico quelle forme di repressione implicita, consistenti nel continuo sostituirsi da parte dei genitori al proprio 'figlio-bambino', soffocando, in questo modo, il suo bisogno costitutivo di indipendenza³³, secondo quanto denunciato anche da Maria Montessori nell'omonimo volume *Il bambino in famiglia* (1923)³⁴.

La narrazione della vita psichica del piccino, del suo desiderio di 'sapere' per poter 'dominare' e delle sue prime conquiste, definite da Korczak come 'incantesimi', costituisce buona parte delle vicende narrate ne *Il bambino in famiglia*. La

genealogia dell'intenzionalità umana e il graduale processo di costruzione di una propria visione del mondo, da parte dei più piccoli, furono descritti richiamando i primi gridolii, il progressivo perfezionamento della capacità di suzione, l'uso delle mani, l'acquisizione dei principali canali di esplorazione sensoriale, nella consapevolezza che ogni uomo, fin da lattante, «possiede una individualità ben precisa e determinata, in cui confluiscono temperamento innato, energia, intelletto, senso di benessere ed esperienze vitali»³⁵.

Va, del resto, sottolineato che le riflessioni pedagogiche di Janusz Korczak sulla prima infanzia e il suo interesse alla promozione di un *parenting* animato da responsabilità educativa erano corroborati dalle maggiori conoscenze fornite dalla coeva 'scoperta del neonato' da parte di diverse scienze, pediatria *in primis*, che contribuirono a consolidare la tesi dell'educabilità dell'essere umano fin dal primo istante di vita. In lui, queste consapevolezze si tradussero in una proposta pedagogica non prescrittiva, né predittiva, ma caratterizzata da un'originale relazione biunivoca fra osservazione e tensione narrativa, volta al riconoscimento dei più piccoli come soggetti-individui, capaci di autoeducarsi e di autoregolarsi. In tale direzione, come suggerito da Andrea Potestio, il neonato rappresentava per l'autore polacco l'infanzia non solo come tappa evolutiva, ma anche come «tensione generativa» appartenente all'intero essere umano nella forma di possibilità inesprese, misteriose e non ancora realizzate, capaci di innovare l'esistente ma, in sé, non comprensibili nella loro interezza ricorrendo alle categorie logiche dell'uomo adulto³⁶.

La scelta di Korczak di narrare anche ne *Il bambino in famiglia* la realtà dei 'piccolissimi' – dal loro punto di vista – si avvantaggiò della 'mobilità di sguardo' e della 'sensibilità d'udito' del suo essere pedagogista-indagatore, che aveva già chiare alcune istanze ritenute imprescindibili da parte di futuri filoni di ricerca della storia dell'infanzia. In particolare, vale la pena di richiamare come in Korczak fosse già presente una visione dell'infanzia come «momento discriminante della vita non solo individuale, ma anche collettiva»³⁷, su cui influivano le dinamiche legate alla realtà sociale e culturale e che, pertanto, richiedeva di essere trattata *en général* attraverso la narrazione, con la coesistenza di registri discorsivi ed epistemici differenti. Inoltre, anche *Il bambino in famiglia* aveva per protagonista un 'bambino-figlio', la cui 'vita bambina' e le progressive conquiste si snodavano sullo sfondo familiare, mostrando un legame di interdipendenza fra l'evoluzione nella rappresentazione del bambino e i progressivi cambiamenti dell'ambiente domestico, secondo quanto esaltato qualche decennio dopo in ambito

storiografico dalla *nouvelle histoire*, con i già menzionati studi di Philippe Ariès sul *sentiment de l'enfance*³⁸.

Si può, pertanto, affermare che la narrazione dello 'stare al mondo' dei 'piccolissimi', a partire dalla scoperta e dall'appropriazione degli spazi domestici come terreno di maturazione della loro prima educazione, mise Korczak nelle condizioni di analizzarne con maggiore ampiezza le 'voci', le 'tracce', i 'segni', le prime 'parole', usufruendo di una molteplicità di strumenti in grado di rendere conto della pluralità delle loro manifestazioni espressive. Ne nacque una sorta di «fenomenologia infantile»³⁹, frutto dell'analisi della quotidianità 'bambina' a partire da tre consapevolezze: l'irriducibilità della vita infantile, nemmeno quella neonatale, a mera soddisfazione di bisogni fisici e psichici, perché animata dalla graduale conquista di un 'agire' prodotto da una *cum-scientia* personale; la natura di *laboratorium* pedagogico degli spazi domestici, che costituiscono il terreno di sviluppo di svariate processualità educative (in termini di relazioni genitoriali, intergenerazionali, di formazione personale di una propria identità, ecc.); la centralità della figura femminile, alle cui mani da millenni era affidato *naturaliter* il governo dei più piccoli⁴⁰, ora riconosciuta nel suo agire profondamente educativo nella trasmissione non solo di affetti, movimenti, gesti, parole, ma anche di vere e proprie *Weltanschauung*.

Questi risultati si congiunsero, in Korczak, con lo studio e la promozione di un'educazione della prima infanzia pensata prioritariamente come educazione sensoriale, attenta alle sfide poste dai caratteri innovativi dell'educazione indiretta e dal riconoscimento di ogni piccino e di ogni piccina come una personalità in costruzione in un ambiente fisico e sociale, a partire da quello della casa, in cui le dimensioni di fattualità e di 'dover essere', *politeia* e *paideia* sono strettamente intrecciate⁴¹. Inoltre, Korczak intuì la cosiddetta 'agentività del bambino', ovvero iniziò ad abbozzare una visione del piccino come soggetto sociale e produttore di cultura, messa in luce e approfondita decenni dopo da studi sociologici e di antropologia culturale come quelli di William Corsaro, Heinz Hengst, Helga Zeiher. Si è ritenuto opportuno, a tal proposito, scrivere di intuizione, e non di anticipazione, perché in *Bobo* e ne *Il bambino in famiglia* venne dato spazio al vissuto del 'bambino-figlio', espresso in chiave pedagogica attraverso il dispositivo narrativo – anche in vista di un processo di professionalizzazione della genitorialità – senza, però, giungere alla definizione e allo studio della 'cultura dell'infanzia', cosa che sarebbe accaduta soltanto nel secondo Novecento con la diffusione a

livello internazionale delle scienze dell'educazione, comprese la psicopedagogia ginevrina e la psicologia culturale bruneriana⁴².

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ «Nella nostra educazione si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione. Esso è il centro intorno al quale essi sono organizzati» (cfr. J. Dewey, *Scuola e società* [1899], tr.it., II ed., La Nuova Italia, Firenze 1950, p. 27).

² G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012², p. 46.

³ T. Pironi, *Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, «Ricerche di pedagogia e didattica», V, 1 (2010), pp. 4-9. Si rimanda anche a: L. Ceccarelli, *Ellen Key e Il secolo del bambino*, in E. Key, *Il secolo del bambino*, (1900), nuova ed. it. a cura di T. Pironi, L. Ceccarelli, Edizioni Junior-Bambini, Parma 2019, pp. 23-42.

⁴ E. Scaglia, *A History of Infant Pedagogy in Europe from the Fourteenth to the Early Twentieth Century*, «Cadernos de História da Educação», XX, 20 (2021), pp. 10-13.

⁵ C. Tonini, *Janusz Korczak nel contesto storico polacco*, in Ead. (ed.), *Janusz Korczak. Educatore, letterato, filosofo*, Erickson, Gardolo (TN) 2014, p. 14.

⁶ L. Giuliani, *Korczak: l'umanesimo a misura di bambino. Storia del pedagogista martire nel lager con i suoi 203 ragazzi*, Il Margine, Trento 2016, pp. 34-36. Fra i primi scritti pedagogici di Janusz Korczak va annoverato il ciclo di sette articoli intitolati *I bambini e l'educazione*, pubblicato dal settimanale «Wędrowiec».

⁷ C. Tonini, *Janusz Korczak nel contesto storico polacco*, cit., pp. 17-18

⁸ Va ricordato che Janusz Korczak compì, nel 1901, un viaggio a Zurigo per approfondire la sua conoscenza del pensiero e dell'azione educativa di Pestalozzi.

⁹ *Ibi*, p. 17

¹⁰ M. Giuliani, *Postfazione. Janusz Korczak: ebreo, sionista e messianico*, in J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, traduzione e note di F. Fratangelo, introduzione di A. Potestio, postfazione di M. Giuliani, Studium, Roma 2022, p. 456.

¹¹ Sui cambiamenti occorsi alla medicina e sulle principali conseguenze a livello di educazione infantile, si veda: F. Cambi, *I medicigienisti e l'infanzia: controllo del corpo e ideologia borghese*, in F. Cambi, S. Olivieri, *Storia dell'infanzia nell'età liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 53-59.

¹² I. Lizzola, *Postfazione. Il lascito necessario di Janusz Korczak*, in J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, traduzione e note di F. Fratangelo, intr. di A. Potestio, post. di I. Lizzola, Studium, Roma 2022, p. 289.

¹³ P. Peticari, *Prefazione*, in J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*, tr.it., Mimesis, Milano-Udine 2017, pp. 7-13.

¹⁴ B. Bettelheim, *Janusz Korczak: una storia per il nostro tempo*, in Id., *La Vienna di Freud*, (1956), tr.it., Feltrinelli, Milano 1990, pp. 219-221.

¹⁵ Su tale concezione epistemologica della pedagogia, si rimanda a: G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 25-60.

¹⁶ S. Polenghi, *La ricerca storico-educativa sull'infanzia nel XX secolo*, in M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Junior-Spaggiari, Parma 2017, p. 31.

¹⁷ J. Korczak, *La confessione di una farfalla*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 96, 18 gennaio. Il riferimento al progetto di *Bobo* è riportato a p. 96, nota n. 209.

¹⁸ A. Potestio, *Introduzione. La pedagogia "implicita" di Janusz Korczak*, in *Ibi*, p. 13.

¹⁹ Sul concetto di 'bambino pedagogico', si rimanda a: E. Becchi, *Una storiografia dell'infanzia, una storiografia nell'infanzia*, in M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, cit., p. 23.

²⁰ Fénelon, *L'educazione delle fanciulle*, (1687), traduzione e note di L. Nutrimento, Libreria editrice Canova, Treviso 1963, pp. 60-66. Utile l'interpretazione offerta da: C. Pancera, *Il pensiero educativo di Fénelon*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 13, 49-53.

²¹ J. Korczak, *Bobo (racconto-indagine)*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 35.

²² *Ibi*, pp. 35-36.

²³ D. Julia, *L'infanzia agli inizi dell'epoca moderna*, in AA.VV., *Storia dell'infanzia*, vol. I, Laterza, Bari 1996, p. 285.

²⁴ E. Becchi, *Corpi infantili e nuove paternità: agli inizi della puericultura*, «Medicina e Storia», IV, 7 (2004), p. 16. Della medesima autrice, si veda anche il saggio: *Scrivere di bambini in senso pedagogico*, «Encyclopaideia», V, 10 (2001), pp. 41-54.

²⁵ Cfr. *Journal de Jean Héroard*, sous la direction de M. Foisil, publication du Centre des Recherches sur la Civilisation de l'Europe Moderne, Fayard, Paris 1989. Si vedano le interpretazioni offerte da: AA.VV., *Segni d'infanzia. Crescere come re nel Seicento*, FrancoAngeli, Milano 1991; D. Julia, *L'infanzia agli inizi dell'epoca moderna*, in AA.VV., *Storia dell'infanzia*, vol. I, cit., pp. 290-331.

²⁶ A. Necker de Saussure, *Introduzione (a cura dell'autrice)*, in Ead., *Educazione progressiva*, (1828-1838), traduzione E. Ederle, introduzione a cura di M. Casotti, La Scuola, Brescia 1940, p. 59.

²⁷ «Ed ecco – oh, oh – ecco la solitudine del bambino. Eccola. Vuole avere per sé stesso e solo per lui la madre, il padre, per sé il mondo e una stellina dal cielo. E ingenuamente sorpreso, dolorosamente spaventato si accorge che no – che c'è chi fa in un modo e chi nell'altro, ma lui da solo deve mettersi a cercare e trovare – nessuno lo sostituisce, nessuno lo risparmia. E nell'impegno in solitudine comincia a costruire (una vita), sperando che sia amichevole, non estranea, non ostile» (cfr. J. Korczak, *La solitudine del bambino*, in Id., *Il vecchio dottore. Dialoghi scritti e radiofonici 1930-1939*, tr.it., a cura di D. Arkel, Zeroseiup, Bergamo 2019, p. 66).

²⁸ Il medesimo percorso fu descritto da Korczak anche ne *Il giubileo dell'attività*: «la sensazione, bambino caro? Fame, dolore, sofferenza, amore e stupore. Domanda. Allora la mente è instabile, imprecisa. E la fame dell'anima, la nostalgia. E poi arriva la parola. Solamente dopo: la parola ha poco più di centomila anni (hanno fatto il conto) ed è giovane, goffa, povera per aprire i limiti sconfinati del tempo e dello spazio, i sentimenti e i pensieri» (cfr. Id., *Il giubileo dell'attività*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., p. 260).

²⁹ Platone, *Leggi*, libro II, introduzione di F. Ferrari, traduzione di F. Ferrari, S. Poli, BUR-Rizzoli, Milano 2005, 652b-652c, pp. 163-165. Pare utile richiamare, fra i tanti: J. Stenzel, *Platone educatore*, (1927), tr.it., Laterza, Bari 1974, p. 124; M. Vegetti, *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi, Torino 2003, lezione 9: «L'anima, la città e il corpo», p. 145; W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, (1944), libro III, tr.it., introduzione di G. Reale, Bompiani, Milano 2003, cap. III, p. 829.

³⁰ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, (1762), libro I, traduzione di A. Potestio, Studium, Roma 2016, pp. 71-73. Molto utili le letture offerte da: A. Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013, p. 225; G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Id. (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 64-66.

³¹ «Quello che desidererei da lei è soltanto – amore pensoso. È naturale che io ponga come prima condizione l'amore, che sempre comparirà spontaneamente – soltanto io lo vorrei supporre diversamente e variamente informato. Tutto ciò che io domanderei a una madre, sarebbe che ella facesse operare il suo amore con la maggior forza possibile, e tuttavia lo regolasse con la riflessione. – E vorrei realmente pregare una madre, in nome di tutto l'amore che ella alberga in sé per i suoi figli, di dedicare un istante di calma riflessione alla natura dei suoi doveri» (cfr. J.H. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, [1827], tr.it., La Nuova Italia, Venezia 1927, p. 17, Il lettera, 3 ottobre 1818).

³² Su questi problemi di ordine epistemologico, si rimanda alle riflessioni offerte da: G. Bertagna, *Medice, cura te ipsum. L'antropologia del mito*, «Nuova secondaria», XXXIII, 6 (2016) p. 52; Id., *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione»*. Per un paradigma epistemologico, cit., pp. 57-59.

³³ J. Korczak, *Il bambino in famiglia*, (1918-1920), in Id., *Come amare il bambino*, (1929), tr.it., Luni editrice, Milano 2018, p. 65. Utile la lettura di: M. Pelz, *Io non mi salverò. La vita di Janusz Korczak*, (2012), tr.it., Castelvecchi, Roma 2018, pp. 27-43.

³⁴ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, (1923), tr.it., Garzanti, Milano 2017, p. 9.

³⁵ J. Korczak, *Il bambino in famiglia*, in Id., *Come amare il bambino*, cit., p. 42.

³⁶ A. Potestio, *Introduzione. La pedagogia 'implicita' di Janusz Korczak*, in J. Korczak, *Racconti e scritti educativi*, cit., p. 28.

³⁷ E. Becchi, *I bambini nella storia*, (1994), nuova ed., Laterza, Bari 2010, p. VI. Per un'analisi del tema in chiave pedagogica, si veda: A. Potestio, *In-fanzia, esperienza e narrazione. Una prospettiva pedagogica*, «Nuova secondaria ricerca», XXXVII, 7 (2020) n. 7, pp. 4-20. Per una disamina storica *longue durée*, si rimanda alla voce curata da: P. Ariès, *Infanzia*, in AA.VV., *Enciclopedia*, vol. VII, Einaudi, Torino 1979, pp. 431-443.

³⁸ Va richiamato il fondamentale: P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, (1960), tr.it., Laterza, Bari 1968.

³⁹ E. Becchi, *I bambini nella storia*, cit., p. 150.

⁴⁰ Si veda quanto scritto, a tal proposito, da Senofonte: «Siccome tutte e due le attività, quelle di dentro e quelle di fuori, hanno bisogno di lavoro e di attenzione, il dio, fin da principio, e mi pare, ha adattato anche le nature: quella della donna alle attività e alle cure interne alla casa (e quella dell'uomo ai lavori ed alle attività esterne)» (cfr. Senofonte, *L'amministrazione della casa (Economico)*, tr.it., a cura di C. Natali, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2003³, VII, 22, p. 109).

⁴¹ Su questi ultimi aspetti si rimanda alla riflessione proposta da: M. Ferrari, *Il bambino e il suo ambiente: cose dei bambini e cose per i bambini nel dibattito storiografico*, «Studi sulla formazione», XIII, 10 (2010), p. 42.

⁴² I riferimenti alla 'cultura dell'infanzia', all'"agentività" dei bambini e alla professionalizzazione al mestiere di genitore, sono stati tratti da: E. Becchi, *Autobiografia e culture dell'infanzia*, «Historia y Memoria de la Educación», II, 2 (2015), pp. 294-297, 310. Fra i testi di sociologia ed antropologia culturale che hanno anticipato l'avanzata di queste nuove tematiche, si segnalano: W. Corsaro, *Le culture dei bambini*, tr.it., Il Mulino, Bologna 2003; H. Hengst, H. Zeiher (eds.), *Per una sociologia dell'infanzia*, tr.it., FrancoAngeli, Milano 2004.

Autobiografia e in-fanzia nell'opera di Janusz Korczak

Autobiography and Childhood in the Work of Janusz Korczak

ANDREA POTESTIO

The purpose of this article is to underline the meaning and function of autobiographical writing in Korczak's work. Precisely, the autobiographical dimension and his ability to narrate childhood, beyond possible fluctuations and illusions, allow us to highlight the value of his education actions.

KEYWORDS: EDUCATION; JANUSZ KORCZAK; AUTOBIOGRAPHY; PEDAGOGY; CHILDHOOD.

La vita di Janusz Korczak testimonia pienamente la circolarità continua tra esperienza e riflessione, pratica e teoria che dovrebbe caratterizzare ogni attività educativa. Fin dalla decisione giovanile di rinunciare ad avere una famiglia propria dedicandosi alla causa dei bambini¹, l'autore de *Diario del Ghetto*² comprende che non è possibile curare i bambini nei loro bisogni essenziali ed occuparsi della loro formazione senza riflettere su ciò che si sta facendo e senza narrare le trasformazioni e le contraddizioni che ogni atto educativo fa emergere. Le azioni educative di Korczak sono intimamente connesse alla sua incessante abitudine di scrivere, di riflettere e di raccontare ciò che avviene nelle relazioni con i "suoi" bambini. L'intera sua produzione letteraria, che, non a caso, prende forma in modo eterogeneo attraverso racconti, saggi, opere teatrali, rappresenta una riflessione su ciò che vive e osserva durante le pratiche di accompagnamento ed educazione dei bambini. In questa direzione, si può affermare che tutta la sua opera sia autobiografica.

Per approfondire questa affermazione, occorre analizzare il significato e il ruolo che la scrittura autobiografica assume negli scritti di Korczak, mettendo in evidenza che questa pratica accompagna il suo personale percorso di formazione che lo porta a dedicare la vita ai bambini, prima come medico, poi come direttore della Casa degli orfani³, come educatore e scrittore di storie per fanciulli, fino

alla decisione di condividere con i suoi protetti anche l'ultimo viaggio tragico dal ghetto di Varsavia al campo di sterminio nazista di Treblinka⁴.

Infatti, la costante circolarità tra tensione educativa in atto e riflessione che si trasforma in scrittura è parte integrante dell'esistenza dell'educatore polacco e si manifesta nel tentativo di dare voce ai fanciulli, alla prospettiva evolutiva dei bambini che crescono e alla manifestazione dell'infanzia nell'uomo adulto. Il tentativo di dare voce all'infante, cercando di mettersi per quanto possibile e in modo sempre incompleto dalla parte del fanciullo, costituisce l'essenza della scrittura autobiografica di Korczak. Un tentativo che prende forma in modo evidente in alcuni racconti o nel *Diario del Ghetto*, ma che trova la sua realizzazione parziale in ogni suo scritto, come testimoniano anche le lettere, gli articoli, gli scritti più formali che compongono la sua ampia produzione letteraria⁵. La finalità di questo articolo è proprio quella di sottolineare il significato e la funzione della scrittura autobiografica negli scritti di Korczak per evidenziare, al di là di possibili oscillazioni e illusioni, l'intreccio e la circolarità tra questa pratica e le sue azioni educative verso l'infanzia.

La funzione della scrittura auto-bio-grafica in Korczak

Lo scrittore Janusz Korczak diventerà uno di quei rari adulti capaci di tornare alla propria infanzia. Di entrare nella propria infanzia come si entra in una vecchia casa. I suoi ricordi sono chiari, non idealizzati. Non dimentica il piacere infantile di giocare senza freni, ma neppure il fastidio di doversi lavare le orecchie. Né l'eccitante confusione quando c'era l'allarme per un incendio, o la noia tormentosa delle domeniche pomeriggio in cui c'erano gli ospiti. Ricorda il senso d'impotenza infantile e i suoi grandiosi sogni per il futuro, l'amarrezza di fronte ad ogni ingiustizia e il sincero proposito di amare il prossimo⁶.

Pelz coglie l'importanza che l'infanzia assume nella produzione dell'educatore polacco. La capacità di ricordare, descrivere e narrare episodi d'infanzia e giovinezza è evidente in diversi suoi scritti, come il romanzo *Quando ridiventerò bambino*⁷ in cui racconta alcuni episodi giovanili a partire dal personaggio di un maestro ritornato a essere un ragazzino, o il racconto Bobo⁸ che tenta di descrivere il punto di vista di un infante o la raccolta di ricordi di alcuni bambini accolti presso l'istituto 'La Nostra Casa'⁹. Proprio questa capacità di evocare l'infanzia attraverso i ricordi personali costituisce una specifica caratteristica formativa della scrittura autobiografica di Korczak. Portando nel presente, attraverso la scrittura, il passato infantile l'educatore Henryk Goldszmit si tra-

sforma sempre più in Janusz Korczak, ossia in colui che, avendo dedicato la propria esistenza ai fanciulli, tenta di comprendere il mistero che appartiene all'infanzia e cerca di raccontarlo attraverso le diverse forme che la narrazione consente. Tornare all'infanzia e riuscire ad accedere ai ricordi significa avvicinarsi alle emozioni dei bambini, al loro modo di pensare e di guardare il mondo e, di conseguenza, consente a Korczak di educare meglio i bambini dell'orfanotrofio, di accompagnarli a soddisfare i propri bisogni in modo equilibrato, di rielaborare il dolore che hanno provato e di favorire lo sviluppo delle loro capacità.

Infatti, la capacità di migliorare le strategie educative non avviene, nell'educatore polacco, solo grazie all'osservazione e allo studio dei bambini di cui si occupa o alla sperimentazione di strategie educative, ma anche attraverso un canale peculiare formativo che si concretizza nella sua capacità di accedere ai propri ricordi d'infanzia, di narrarli e di 'far toccare' la dimensione infantile a se stesso e a chi legge i suoi scritti. In questo aspetto, si manifesta la forza della scrittura autobiografica e narrativa korczakiana. Una forza che diviene realmente formativa, come ricorda Bertagna,

quando il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice (racconta), decide, fa, può fare e deve fare 'dimostra di e vuole crescere', dando 'ordine e misura' a un io sempre migliore¹⁰.

Anche se educazione e formazione dell'uomo sono intrinsecamente connesse, la dimensione formativa permette a Korczak di trasformare il proprio io, attraverso lo scrivere sulla sua vita come educatore e sulla sua infanzia, poiché nella formazione, intesa come *Bildung*,

è, dunque, l'io che modella se stesso e che esperisce quanto questo 'dar forma' a sé, ma anche questo 'formare l'io', sia un percorso inesauribile e sempre perfettibile. Compito senza fine, insomma, se si è *compotes sui*, nell'esplorazione della mai conclusa relazione infrasoggettiva di ciascuno che è poi specchio di tutte le altre¹¹.

Ma perché è così importante insistere sull'aspetto inesauribile e sempre incompleto della formazione? Non sarebbe sufficiente affermare, un po' come sembra fare Pelz e diversi interpreti del suo pensiero, che la capacità di Korczak di tornare e di narrare l'infanzia lo porta a comprendere, meglio di altri, questa fase della vita e, quindi, a diventare, formandosi attraverso la scrittura, un educatore capace di amare realmente i bambini, arrivando, persino, a sacrificare la sua vi-

ta? Perché questa lettura, un po' celebrativa e apologetica, rischia di diventare una sorta di illusione che, partendo dal fraintendimento dell'idea di infanzia, non ci consente di comprendere i dubbi e anche i paradossi e le contraddizioni¹² dell'opera korczakiana?

Per poter rispondere in modo articolato a queste domande è necessario approfondire l'idea di infanzia che, non senza oscillazioni e ambiguità, emerge nell'opera del 'vecchio dottore'. Come abbiamo sottolineato, Korczak scrive facendo l'educatore e considerando la scrittura un aspetto importante della sua pratica educativa¹³.

Lo scrivere è un'attività piacevole per l'autore de *Diario del Ghetto*, spesso notturna o serale, la utilizza per riflettere su ciò che è successo durante la giornata, per produrre spunti e temi da comunicare ai fanciulli e per tenere viva la dimensione del ricordo infantile che gli consente di sentirsi più a contatto con i giovani:

con piacere mi siedo a scrivere. Ma basta prendere in mano la penna e cominciare. A volte uno scritto esce diverso da come si vorrebbe e sembra così pesante e difficile. Quando un capitolo è finito, viene in mente che manca ancora un argomento, o che di uno è stato scritto troppo poco, o che non si capisce bene, o che di un altro che era meno importante si è scritto tanto e troppo a lungo. Si comincia a correggere e scrivere di nuovo, ma questo non aiuta¹⁴.

Il piacere della scrittura si concretizza nel tentativo di mettere su carta i propri ricordi, sia quelli che evocano le emozioni del passato, sia quelli che riflettono su ciò che è accaduto nelle giornate precedenti dedicate all'educazione dei fanciulli. Questo piacere iniziale di dare forma a se stesso, trasformandosi e formandosi, dilatando il tempo frenetico del presente e cercando di offrire un ordine e un significato a ciò che è avvenuto, rimane solo per un breve tempo. Il desiderio di scrivere si scontra, quasi subito, con la pratica concreta della scrittura, con la difficoltà di mettere su carta ciò che vorrebbe dire realmente, ossia le riflessioni e i ricordi più nascosti che, in qualche modo, sembra dire la stessa citazione, rimangono inaccessibili perché lo scrittore Korczak non riesce a trasporre e a comunicare, interamente, i pensieri di Goldszmit. Il processo di formazione della scrittura rimane, inevitabilmente, inesauribile e incompleto. Infatti, il tentativo di modificare, correggere e rimaneggiare ciò che è stato scritto, se pur inevitabile, «non aiuta» ed è destinato a fallire.

L'impossibilità di cogliere e ricostruire pienamente i propri ricordi e, di conseguenza, di poter affermare che il processo formativo possa giungere a conclusione appartiene, strutturalmente, alla scrittura auto-bio-grafica.

In questa direzione, la scrittura auto-bio-grafica non coincide solo con la pratica concreta dello scrivere, ma consiste nella modalità attraverso cui la coscienza soggettiva si manifesta attraverso segni:

l'auto-bio-grafico deriva dal fatto che la semplice istanza di un 'io' o dell'*autos* si pone come tale in quanto è segno di vita, presenza di vita, manifestazione di vita presente, anche se chi manda tale segno di vita è passato sulla sponda della morte, anche se dice 'io sono sulla sponda della morte o meglio dall'altro lato della vita'. [...] È nella struttura fenomenologica minimale, nel semplice apparire dell'io' in generale che localizziamo la traccia della manifestazione di sé, dell'autopresentazione come presente vivente, garanzia autobiografica, anche se tale traccia può dar luogo a qualcosa di simile a un fantasma e a delle interpretazioni filosofiche abusive¹⁵.

Derrida sottolinea che la dimensione auto-bio-grafica concerne la manifestazione della coscienza, dell'io presente che prende consapevolezza di sé e lascia un segno, della manifestazione a sé del soggetto e, di conseguenza, della formazione e auto-formazione. Non vi è vita (*bios*) senza auto-bio-grafia, iscrizione di sé, ripetizione nei segni di ciò che è presente. Una ripetizione che permette la memoria, il ri-conoscimento, la generazione delle relazioni con la realtà esterna e con altri io.

Proprio nella possibilità auto-bio-grafica la vita cosciente (*bios*) si distanzia dalla vita meccanica (*zoè*) e prende consapevolezza di sé e delle proprie trasformazioni individuali, sociali e politiche¹⁶. In questa struttura auto-bio-grafica non vi è, però, nessuna garanzia o verità, ma, a partire dalla possibilità della vita di lasciare traccia, si genera il faticoso cammino verso un orizzonte etico a venire. La pratica della scrittura concreta di Korczak si inserisce, inevitabilmente, nella struttura essenziale della autobiografia, come ogni tentativo di raccontare l'esistenza. Essa assume la caratteristica peculiare di raccontare l'infanzia, interpretando, per quanto possibile, la prospettiva del bambino, le sue emozioni, i suoi bisogni e percezioni. La scrittura dell'educatore polacco ripete e fissa momenti educativi, esperienze concrete di vita con i bambini, osservazioni dirette che si fanno riflessioni e si realizza come un processo di alternanza formativa nella quale si manifesta una costante circolarità tra pratica e teoria¹⁷. Scrivendo, Korczak si forma come educatore che ama l'infanzia e, riflettendo sulle pratiche educative che ha realizzato, orienta il suo modo di fare educazione in futuro. In

questa circolarità risiede la particolarità e la forza della sua scrittura, sia quella privata della corrispondenza, sia quella pubblica degli articoli per giornali o dei resoconti che descrivono le attività degli orfanatrofi che dirige, dei romanzi, dei racconti e delle opere teatrali. Una forza che testimonia il suo sforzo costante di essere educatore e di non allontanare mai le sue riflessioni dall'esperienze concreta e quotidiana. Nell'utilizzo della scrittura come auto-formazione per migliorare la sua pratica educativa, il "vecchio dottore" si distanzia, per esempio, dall'impostazione che Rousseau espone all'inizio del suo *Émile*, dichiarando l'impossibilità di essere, allo stesso tempo, educatore e pedagogista¹⁸. Seguendo maggiormente l'esempio di Pestalozzi¹⁹, attraverso il quale riprende diversi principi pedagogici rousseauiani, Korczak non rinuncia allo sforzo, impossibile e inesauribile, di educare, formandosi attraverso la scrittura e producendo, forse anche per questa ragione, testi eterogenei, a volte frammentari e rapsodici, che lasciano al lettore il compito di trovare un ordine e una guida tra i numerosi stimoli dai quali viene travolto. Non è solo il tentativo di mantenere la circolarità tra esperienza educativa concreta e riflessione teorica a rendere complessa la struttura della scrittura autobiografica di Korczak, ma anche – e soprattutto – il desiderio di dare parola all'infanzia, avvicinando lo sguardo dell'educatore, per quanto possibile, alla prospettiva del bambino. Questa impostazione evidenzia la tensione di una formazione che trasforma la coscienza dell'educatore senza dimenticare la dimensione infantile che gli appartiene anche come uomo adulto, ma allo stesso tempo sottolinea la problematicità di una scrittura che cerca di cogliere un orizzonte (quello dell'in-fanzia) che, per definizione, è senza voce e che non può essere irrigidito completamente in categorie razionali.

Dare voce all'in-fanzia: limiti e illusioni

Invece del neologismo imposto *osesek* (poppante) uso il precedente *niemowle* (letteralmente: 'bambino piccolo, che ancora non parla; lattante'). I Greci dicevano *népios*, i Latini *infans*. Se così ha voluto la lingua polacca, perché tradurre la brutta parola tedesca *Saugling*?²⁰.

È interessante osservare, in queste righe di *Come amare il bambino*, l'attenzione dell'educatore polacco all'etimologia del termine infanzia e il suo richiamo a utilizzare la parola polacca *niemwle*, che presenta un chiaro riferimento a collocare questa fase di evoluzione del bambino in un tempo privo di parola, o meglio in un periodo in cui il bambino sta imparando a parlare. Sicuramente,

l'interesse di Korczak su questo aspetto è educativo e pedagogico e gli deriva, fin dai primi anni di pratica medica come pediatra²¹, dall'aver osservato l'importanza dei primi mesi di vita del fanciullo per la crescita. A partire dalle osservazioni come medico, attraverso lo studio delle tesi di autori come Pestalozzi, Montessori e Makarenko, Korczak intuisce e sottolinea più volte nella sua opera che l'infanzia è un periodo di sviluppo dell'uomo che presenta caratteristiche specifiche e autonome, assume un'importanza decisiva nella formazione equilibrata dell'essere umano e non può essere interpretata solo come un momento di passaggio verso la vita adulta. L'infante non è un essere privo di qualcosa che si svilupperà da grande, nemmeno privo del linguaggio, ma al contrario

è già un abitante, un cittadino e un uomo. Non è che lo diventerà, lo è già. Il bambino ha una sua arcaicità e un suo passato. Memorie e ricordi. Gli anni di infanzia sono vita a tutti gli effetti, non sono una premessa²².

Infatti, il neonato che non parla ha modalità differenti per esprimersi, a partire dal pianto o dai gesti, si relaziona già con il mondo e con gli altri esseri umani e inizia a possedere una serie di ricordi e percezioni che strutturano la sua identità soggettiva. Proprio l'esistenza di queste caratteristiche autonome dell'infanzia porta Korczak a insistere sull'importanza di osservarla, comprenderla e riconoscerle diritti specifici e peculiari²³.

Dall'osservazione attenta dei fanciulli, l'educatore polacco comprende che non è sufficiente misurare le tappe di crescita, predisporre ricette su come comportarsi e attenersi alle strategie educative più consolidate²⁴. Ogni infante e ogni fanciullo sono un mondo a sé, sviluppano in modo singolare le caratteristiche, le pulsioni e le emozioni che li caratterizzano e presentano modalità talmente peculiari di rapportarsi alla realtà esterna e agli altri che non possono essere accompagnati ed educati in modo uguale. Certo l'osservazione e anche gli studi psico-pedagogici aiutano l'educatore ad avvicinarsi al mondo misterioso del bambino, a cogliere analogie nelle fasi di crescita e a interpretare le trasformazioni alla luce delle caratteristiche psico-fisiche specifiche di questa età, ma l'osservazione, la formazione medica e gli studi non sono sufficienti per comprendere l'infanzia di nessun bambino e, nemmeno, per dare voce all'orizzonte in-fantile che appartiene a ogni uomo.

Korczak è consapevole della difficoltà di penetrare la dimensione infantile di ogni fanciullo e, per questa ragione, utilizza la narrazione, ossia una modalità interpretativa che non vuole definire il bambino, catalogarlo, misurarlo e imprigio-

narlo in categorie rigide, ma tenta di restituire al lettore – e allo stesso educatore che scrive formandosi – ciò che è accaduto nella relazione educativa e cerca di ricostruire il mondo del fanciullo e il suo modo peculiare di vivere la realtà:

la vista. Luce e oscurità, notte e giorno. Dormire – avviene qualcosa di molto impercettibile; essere svegli – i movimenti si fanno più decisi, qualcosa di buono (il seno) o qualcosa di cattivo (il dolore). Il neonato guarda la lampada. No, non vede ancora, i globi oculari divergono e poi convergono. Più tardi, seguendo con lo sguardo un oggetto che si muove lentamente, lo fissa e lo perde continuamente. Contorni delle ombre, prime tracce di linee, tutto senza prospettiva. La madre alla distanza di un metro è già un'ombra diversa da quando è china da vicino. Il profilo del viso come la falce della luna; solo il mento e la bocca quando il bambino la guarda da sotto in su. [...] Il seno, una nuvola chiara, fragrante, profumata, qualcosa di caldo, di buono. Il bambino lascia il seno e guarda, esamina con lo sguardo quello strano qualcosa che appare sempre sopra il seno, da cui provengono i suoni e da cui si diffonde la calda corrente del respiro²⁵.

Il neonato non ha coscienza, la sua relazione con il mondo indica un processo che va, lentamente e progressivamente, a costituire la sua identità soggettiva. In questa direzione, il rapporto con la madre che Korczak sta tentando di raccontare in queste righe non è una relazione con un'altra, con un altro soggetto ben identificato e costituito, ma coincide con un contatto sensoriale con la dimensione del seno, con le sensazioni di piacere, calore, soddisfazione che produce la sua presenza e di dolore, mancanza, privazione che genera il suo allontanarsi²⁶. Anche il modo di percepire dell'infante non può essere paragonato a quello dell'adulto. Le percezioni del tatto, dell'udito e della vista non conoscono la prospettiva e generano immagini che faticano a connettersi in una visione unitaria dei soggetti e degli oggetti esterni. Infatti, le tracce dell'esperienza iniziano a costituire la memoria attraverso la quale potrà avvenire, nel tempo, il riconoscimento delle analogie e differenze rispetto a ciò che è già stato percepito. Ciò che ci interessa sottolineare, come testimonia la precedente citazione, riguarda il fatto che la sua prospettiva sull'infanzia non è solo quella di un medico che osserva e studia il comportamento e lo sviluppo psico-fisico del bambino. La narrazione dell'educatore polacco è un atto di amore²⁷, coincide con un tentativo di avvicinarsi empaticamente²⁸, per utilizzare un termine moderno, al fanciullo che sta descrivendo, di assumere lo sguardo di quel bambino e immaginarsi di percepire e guardare la realtà dal suo punto di vista, ossia da un luogo sorgivo senza coscienza e identità già formata.

L'ultima osservazione sulla prospettiva infantile che il narratore Korczak vuole impersonificare sottolinea, ancora una volta, la valenza formativa della sua scrittura. Il ricordo dell'osservazione di un infante – avvenuta come medico o come educatore – avvia una narrazione in cui il narratore quasi si fonde con l'infante²⁹, cercando di raccontare le percezioni e sensazioni del neonato. Inevitabilmente, questo sforzo di avvicinamento con un soggetto che non è ancora identitario e che ha una modalità di rapportarsi alla realtà e agli altri diversa dai soggetti adulti influenza e orienta l'autore del testo. Come sostiene Ricoeur³⁰, non bisogna dimenticare che l'autore è il primo lettore del suo scritto e diventa colui che interpreta, a partire dalle sue categorie, dai ricordi e dall'identità soggettiva che possiede, ciò che legge. Il medico e l'educatore si trasformano in narratore che, dopo aver tentato di dar voce per quanto possibile all'infanzia, diviene il primo lettore di questo tentativo, ossia colui che interpreta con determinate categorie ermeneutiche – che non necessariamente coincidono con quelle dell'autore perché il tempo della lettura può variare anche molto da quello della scrittura – il tentativo del suo stesso io di raccontare l'in-fanzia. Un tentativo che può stimolare ricordi del passato e anche di un periodo vicino all'infanzia senza, però, riuscire a raccontare pienamente ciò che prova o ha provato un in-fante.

Un tentativo che avvia una circolarità costante tra l'io dell'autore-narratore e quello del lettore e che genera una trasformazione formativa che, nel caso della scrittura korczachiana, ha come orizzonte finalistico l'avvicinamento e la tensione verso l'in-fanzia.

Se è indubbia la tensione ad avvicinarsi ai misteri dell'infanzia e la valenza formativa della scrittura di Korczak, quali sono i pericoli e le possibili ambiguità di questo tentativo? Perché non è sufficiente affermare che la capacità dell'educatore polacco di amare l'innocenza dell'infanzia gli consente di diventare un educatore sempre migliore e più vicino ai 'suoi' bambini, come sembra testimoniare, in modo esemplare e tragico, la decisione di accompagnarli sacrificandosi nel viaggio finale verso il campo sterminio? La risposta più semplice a queste domande risiede nella natura ambigua dell'in-fanzia e nel fatto che considerare l'infanzia una dimensione di innocenza e purezza dell'uomo può trasformarsi in un'illusione pericolosa. Un'illusione dalla quale non è completamente esente nessun educatore e nemmeno lo stesso Korczak, come a volte sottolineano anche i suoi scritti³¹, e nella quale spesso cadono molti interpreti-sostenitori del suo pensiero³². L'illusione sull'infanzia consiste nel credere, osservando un fanciullo o rievocando un proprio ricordo infantile, di poter fare

esperienza di qualcosa in sé positivo, non contaminato e anche moralmente disposto verso il bene. Tutto ciò che appartiene all'infanzia è buono e, se viene lasciato sviluppare in modo spontaneo e non viene contaminato dalle consuetudini della società, si sviluppa in modo positivo e senza degenerazioni. Colui che possiede questo sguardo innocente sui bambini o è in grado di «tornare alla propria infanzia»³³, quasi in modo automatico, possiede un dono che lo salva e lo rende innocente e puro rispetto agli altri, perché possiede la capacità di dire la verità sull'infanzia e, di conseguenza, anche sulla parte più profonda di se stesso.

La struttura illusoria di pensare l'infanzia come purezza appartiene a gran parte della tradizione moderna della pedagogia. Non ne è esente Rousseau e il suo ideale di trasparenza³⁴, Pestalozzi e il tentativo di educare i bambini e emarginati³⁵ e nemmeno Korczak nel momento in cerca di immergersi nella prospettiva dei fanciulli orfani che sta educando.

Nel momento in cui, le intuizioni di questi autori influenzano il pensiero della modernità sull'infanzia riconoscendola come una fase centrale nello sviluppo dell'essere umano, come un periodo di crescita da osservare in sé con caratteristiche proprie e diritti da tutelare, si genera, in modo quasi inevitabile, una sorta di celebrazione illusoria di questa età che si pensa di poter studiare e misurare per carpirne i segreti nascosti. In realtà, l'illusorietà di questa pretesa è evidente più negli interpreti e nei lettori disattenti di Rousseau, Pestalozzi, Korczak o dell'attivismo che nelle pagine di questi pensatori e risiede non nell'aver colto l'autonomia dell'infanzia in educazione, ma nel voler, a volte ingenuamente, dare voce all'infanzia.

Osservare e studiare l'in-fanzia significare, come primo aspetto, non dimenticare che la prospettiva di analisi è sempre mediata, che l'infanzia non può essere colta in modo puro nella sua essenza attraverso la ragione e che, come ricorda l'etimologia stessa del termine, l'in-fanzia rimane strutturalmente senza parola, senza categorie linguistiche e logiche che possono descrivere pienamente l'identità del bambino e il suo modo di relazionarsi con la realtà. Agamben sostiene:

l'idea di infanzia come una 'sostanza psichica' pre-soggettiva si rivela quindi essere un mito come quelle di un soggetto pre-linguistico, e infanzia e linguaggio sembrano così rimandare l'una all'altro come in un circolo [...]. L'infanzia che è qui in questione non può essere semplicemente qualcosa che precede cronologicamente il linguaggio e che, a un certo punto, cessa di esistere per versarsi nella parola, non è un paradiso che, a un certo momento, abbandoniamo per parlare, ma coesiste originalmente col linguaggio, si costi-

tuisce anzi essa stessa attraverso l'espropriazione che il linguaggio ne attua producendo ogni volta l'uomo come soggetto³⁶.

Ecco la struttura complessa e problematica dell'in-fanzia, che si caratterizza come una sorta di limite trascendentale del linguaggio e della ragione. Un limite che, da un lato costituisce la condizione di possibilità della formazione dell'identità soggettiva e, dall'altro, «esclude che il linguaggio possa presentarsi esso stesso come totalità e verità»³⁷. Colui che osserva, educa o narra l'in-fanzia vi può accedere, attraverso le categorie mediate dalla ragione, in quanto la sua stessa identità soggettiva si è formata e si forma a partire dall'esperienza stessa di un'in-fanzia, non intesa come un mito positivo ormai perduto e da guardare con nostalgia e nemmeno come un'ideale di purezza, ma pensata come un limite originario da cui e attraverso il quale la sua stessa coscienza si è costituita.

Per questa ragione, non è possibile dare voce pienamente all'in-fanzia, o meglio è possibile narrare l'in-fanzia solo in modo incompleto, parziale, inesauribile, riconoscendo e rispettando il suo segreto, la sua costitutiva essenza che non può essere imprigionata in categorie logiche, misurazioni e descrizioni linguistiche.

La struttura epistemologica dell'in-fanzia che abbiamo cercato di mostrare aiuta a illuminare le pagine delle riflessioni di Korczak. In particolare, evita di leggere, in un modo riduttivo³⁸, le sue argomentazioni come una celebrazione dell'infanzia, della sua bontà e purezza e invita gli interpreti a soffermarsi, in modo paziente, sulla costante circolarità tra contesto educativo in atto e riflessione, sulle difficoltà concrete che emergono, ma anche sulla visione antropologica che, se pur in modo non sempre evidente, traspare, dalle fonti pedagogiche che lo influenzano e alle categorie interpretative che utilizza e che gli derivano dalla sua cultura di ebreo polacco di inizio novecento. Infatti, la frammentarietà della scrittura korczachiana, le oscillazioni nell'utilizzo di alcune categorie pedagogiche, la mancanza di un'argomentazione rigorosa e di un lessico preciso evidenziano uno stile narrativo che dimostra la consapevolezza di non voler imprigionare l'infanzia che osserva, di riconoscerle una dimensione inesauribile, singolare e segreta che la narrazione stessa può avvicinare come atto d'amore, ma che non può mai dominare e padroneggiare.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

¹ Nella lettera a Mieczyslaw Zylbertal del 30 marzo 1937, Korczak ricorda con queste parole la decisione, presa in gioventù, di rinunciare a una famiglia propria per dedicare la vita ai bambini: «ricordo bene il momento in cui ho deciso che non avrei avuto una famiglia. Che momento solenne e ingenuo. È stato in una città-giardino vicino Londra. 'Uno schiavo non ha diritto di avere figli: io sono un ebreo polacco sotto il dominio dei russi'. E subito dopo l'ho percepito come un suicidio. Mi sono imposto una vita che apparentemente non era completa, ero solo. Mi sono impegnato a creare l'immagine di un servitore del bambino e delle questioni che lo riguardano» (J. Korczak, *Lettera a Mieczyslaw Zylbertal*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, Studium, Roma 2022, p. 117).

² Id., *Diario del ghetto* [1942], Castelvevchi, Roma 2013.

³ Nel 1912, Korczak lascia l'attività di medico in ospedale e inizia a dirigere la Casa degli orfani.

⁴ Quando nel 1940, la Casa degli orfani viene trasferita nel ghetto di Varsavia, Korczak decide di restare con i 'suoi' bambini e di continuare a dirigere l'orfanotrofio. Nell'agosto del 1942, accompagna i bambini nell'ultimo viaggio verso il campo di sterminio di Treblinka, sacrificando la vita.

⁵ Henryk Goldszmit (nome all'anagrafe di Korczak) utilizza pseudonimi per firmare i suoi testi. Durante la collaborazione giovanile al settimanale satirico «Kolce», usa il nome di Hen-Ryk (ricavato a partire dal nome proprio), successivamente il nome Janusz Korczak (protagonista di uno scritto di Kraszewski), con il quale sigla anche corrispondenze private e tutti i testi letterari più importanti. L'appellativo di 'vecchio dottore' viene impiegato per alcune trasmissioni alla radio polacca negli anni 1934-36, chiamate appunto *Chiacchierate radiotelefoniche del vecchio dottore*.

⁶ M. Pelz, *Io non mi salverò. La vita di Janusz Korczak*, Castelvevchi, Roma 2012, p. 13.

⁷ J. Korczak, *Quando ridiventerò bambino* [1925], Luni, Milano 1995.

⁸ Id., *Bobo* [1914], in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, Studium, Roma 2022, pp. 35-51.

⁹ Id., *Ricordi di fanciullezza* [1924], Luni, Milano 2019.

¹⁰ G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 126.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Sui temi del paradosso e della contraddizione in Korczak, si veda A. Canevaro, *Janusz Korczak. Educazione: contraddizione e paradosso*, in C. Tonini (ed.), *Janusz Korczak. Educatore, letterato, filosofo*, Erickson, Trento 2014, pp. 69-83.

¹³ Oltre allo scrivere storie e spettacoli teatrali per bambini, Korczak utilizza la scrittura come strumento educativo in diverse occasioni. Infatti, fin dai primi anni di direzione della Casa degli orfani, incentiva la creazione di un giornalino gestito dai bambini. Nel 1926, inizia a coordinare le attività del supplemento della rivista *Il nostro giornale*, chiamandolo *Il Giornalino*, che è interamente dedicato ad argomenti di interesse dei bambini. Inoltre, i collaboratori sono quasi sempre ragazzi, che ricevono anche un compenso per gli articoli che scrivono e che vengono pubblicati.

¹⁴ J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti* [1929], Mimesis, Milano 2017, p. 103.

¹⁵ J. Derrida, *L'animale che dunque sono*, Jaca Book, Milano 2006, p. 97.

¹⁶ I greci utilizzano due termini per descrivere la nostra idea di vita: *zoè*, che indica il semplice e concreto fatto di vivere che accomuna tutti gli esseri organici; *bios*, che concerne il vivere politico e sociale particolare di uno o più uomini. Sulla trasformazione di questi concetti nelle società moderne, Agamben sostiene: «l'ingresso della *zoè* nella sfera della *polis*, la politicizzazione della nuda vita come tale costituisce l'evento decisivo della modernità, che segna una trasformazione radicale delle categorie politico-filosofiche del pensiero classico» (G. Agamben, *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino 1995, pp. 6-7).

¹⁷ Sul tema dell'alternanza formativa come principio pedagogico, mi permetto di rimandare a A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

¹⁸ Con queste parole Rousseau dichiara la sua volontà di riflettere sull'educazione da un punto di vista ideale, rinunciando alla pratica del precettore per dedicarsi, a partire dall'esperienza maturata, all'esposizione del principio dell'educazione naturale: «sono troppo consapevole della grandezza dei doveri di un precettore e sento troppo la mia incapacità per accettare un simile impiego, da qualsiasi parte mi venga offerto. [...] Nell'impossibilità di svolgere il compito più utile, cercherò almeno di assumerne uno più facile e, seguendo l'esempio di tanti altri, non porrò mano all'opera ma alla penna e, invece di fare ciò che si deve, mi sforzerò di dirlo» (J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 95).

¹⁹ Durante gli anni degli studi di medicina, Henryk Goldszmit si interessa alle ricerche psicologiche e pedagogiche, sempre più diffuse in Europa, sull'importanza dell'infanzia e dell'educazione. Nel 1901 effettua un viaggio a Zurigo per approfondire l'opera pedagogica di Pestalozzi e si interessa anche al pensiero innovatore di Montessori e di Makarenko.

²⁰ J. Korczak, *Come amare il bambino* [1918], Luni, Milano 2018, p. 45.

²¹ Nel 1905, Korczak ottiene la laurea in medicina ed esercita la professione a Varsavia in ospedale, come soldato durante la guerra russo-giapponese e la prima guerra mondiale e all'interno degli orfanotrofi che dirige.

²² Id., *Introduzione. Al libro di Maria Rogowska-Falska dell'Istituto Educativo La Nostra Casa*, in Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., p. 347.

²³ Celebri sono le affermazioni dell'educatore polacco sui diritti che devono essere riconosciuti ai bambini e sulla necessità di istituire un documento universale dei diritti del bambino: «richiedo una *Magna Charta Libertatis* dei diritti del bambino. Forse ce ne sono altri, io ritengo questi tre fondamentali. 1) il diritto del bambino alla morte 2) il diritto del bambino alla sua vita presente 3) il diritto del bambino a essere quel che è» (Id., *Come amare il bambino* [1918], cit., p. 56). Come conseguenze delle enormi sofferenze provocate dalla prima guerra mondiale, nel 1923, la Società delle nazioni redasse la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*.

²⁴ Sulla forza critica del pensiero di Korczak nei confronti di molte consuetudini educative poco rispettose dei diritti del bambino, Perticari sottolinea: «ha criticato quell'educatore che anziché vigilare su se stesso, sorveglia i bambini, li punisce, li fustiga, li manipola e li perseguita. Per Korczak l'umiliazione, la mancanza di intima attenzione e di rispetto del bambino, è il male. [...] L'inciviltà è educare i bambini con la violenza fisica, con la violenza psicologica, con la banalità, con la stupidità, con l'invidia, con l'ignoranza che non conosce l'attenzione e il rispetto» (P. Perticari, *Prefazione*, in J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*, cit., pp. 8-9).

²⁵ J. Korczak, *Come amare il bambino* [1918], cit., p. 45.

²⁶ Anche se l'impostazione di Korczak non è psicanalitica, la sua osservazione sulle percezioni del bambino in relazione alla madre si avvicina, per analogia, ad alcune intuizioni psicanalitiche sulla relazione madre-bambino. Si veda in particolare, M. Klein, *Lo sviluppo libidico del bambino* [1923-1925], Bollati Boringhieri, Torino 2013. In una lettera ad Arnon, Korczak scrive su Freud: «ritengo Freud un pericoloso monomaniaco, ma tutti quelli che, grazie a lui, hanno colto il significato del subconscio, le profondità sconosciute della propria anima, e hanno accettato l'impossibilità di conoscere se stessi, gli sono enormemente debitori» (J. Korczak, *Lettera a Jozef Arnon*, in *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., p. 140).

²⁷ La categoria di amore può assumere un significato importante per cogliere alcuni aspetti che caratterizzano gli atti educativi e la scrittura di Korczak, a patto che venga intesa come lo sforzo di costruire una relazionalità educativa che spinge l'educatore e l'educando verso una dimensione di trasformazione e miglioramento, ulteriore e non completamente esauribile e definibile. Le parole di Damiano, utilizzate per spiegare la categoria di centralità dell'amore in Chizzolini, spiegano bene questo concetto: «l'amor pedagogico non è fine a se stesso, ma è un'offerta che serve a desiderare di divenire l'altro per andare oltre, verso oggetti culturali da padroneggiare per conseguire l'autonomia. Perché la relazione educativa non ha solo due, bensì tre polarità: la terza è quella oggettiva, la verità. Un compito che trascende entrambi gli attori, e prima ancora li istituisce come protagonisti di quel rapporto» (E. Damiano, *Ripresa*, in Id. [ed.], *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorio Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, p. 268). Il riferimento alla figura di educatore e pedagogista di Chizzolini non è casuale, perché, se pur all'interno di una tradizione cattolica e non ebraica, la categoria di centralità dell'amore può essere utile per comprendere l'infaticabile azione educativa di entrambi. Un'azione che, non a caso, se pur in costante circolarità con la riflessione e la scrittura non ha portato, nessuno dei due autori, a un pensiero pedagogico sistematico e compiuto. Su questo tema, si veda anche A. Agazzi, *Vittorio Chizzolini centralità dell'amore*, in AA.VV., *Laici del nostro tempo*, Studium, Roma 1987, pp. 334-335.

²⁸ Il termine 'empatia' è inteso, fenomenologicamente, come un processo di avvicinamento all'alterità che non può mai dirsi concluso o essere riduttivamente pensato come un 'mettersi nei panni dell'altro'. Al contrario un avvicinamento empatico indica un orizzonte comune di esperienza che permette la costituzione di due soggettività differenti che, a partire dalle proprie analogie e differenze, possono trasformarsi e procedere verso una formazione di sé. Su questi temi si vedano: V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola editrice, Brescia 2015; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006 e V. Iori, *Per una pedagogia fenomenologica della vita affettiva*, in Id. (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006, pp. 17-104.

²⁹ Nelle righe citate di *Come amare il bambino* la fusione tra narratore e infante (personaggio della narrazione) non è totale, come risulta evidente dall'utilizzo della terza persona. Nel racconto *Bobo*, al contrario, il narratore diventa lo stesso infante a cui vengono attribuiti pensieri e parola. Cfr., J. Korczak, *Bobo* [1914], cit.

³⁰ «L'identità narrativa, costitutiva dell'ipseità, può includere il cambiamento, la mutabilità, nella coesione di una vita. Il soggetto appare allora costituito ad un tempo come lettore e come scrittore della propria vita, secondo l'auspicio di Proust. Come viene verificato dall'analisi letteraria dell'autobiografia, la storia di una vita non finisce mai d'essere raffigurata da tutte le storie veridiche o di finzione che un soggetto racconta a proposito di sé. Questa raffigurazione fa della vita stessa un tessuto di storie raccontate» (P. Ricoeur, *Tempo e racconto. Il tempo raccontato* [1985], vol. III, Jaca Book, Milano 1988, p. 376). Anche Bruner sottolinea la circolarità tra lettura e scrittura che costituisce la narrazione autobiografica: «l'autobiografia ha una curiosa caratteristica. È un resoconto fatto da un narratore nel "qui e ora" e riguarda un protagonista che porta il suo stesso nome e che è esistito nel "là e allora", e la storia finisce nel presente, quanto il protagonista si fonde con il narratore» (J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* [1990], Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 117).

³¹ Basti pensare alle righe di apertura del *Diario del Ghetto*, nelle quali l'educatore polacco parla della scrittura autobiografica come un tentativo di cogliere l'origine di sé, intesa come i ricordi del passato: «quando scavi un pozzo, non cominci il lavoro dal fondo: rimuovi dapprima lo strato superiore, togli la terra con una pala dietro l'altra, senza sapere che cosa troverai sotto, quante radici intricate, quanti ostacoli e quante difficoltà, quanti sassi o quanti oggetti dimenticati, che tu stesso o altri avevate sotterrato. La decisione è stata presa, ci sono forze sufficienti almeno per cominciare. A pensarci bene, c'è mai stato qualche lavoro davvero finito? Rimboccati le maniche, Prendi la pala, forza! Un due, un due. Dio ti aiuti nonnetto! Cosa stai facendo? Lo vedi bene. Sto cercando delle polle sotterrene, un'acqua pura e fresca, smuovo e scavo ricordi» (J. Korczak, *Diario del ghetto*, cit., pp. 10-11). Diverse anche le osservazioni sulla positività dell'idea di bambino che deve essere amato così come è nella sua spontaneità e libertà: «amiamo i bambini. Così come sono, sono la dolcezza, la speranza, la luce della nostra vita, la nostra gioia e il nostro riposo. Perché spaventarli, opprimerli, tormentarli? Che vivano liberi e felici» (J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto* [1929], Luni, Milano 1994, p. 41).

³² Si vedano a titolo d'esempio le affermazioni di Arkel: «questa apprensione dei genitori [...] non permette al bambino di vivere fino in fondo la sua libertà, dare fondo al proprio istinto che è invece animato da una fonte di purezza incontestabile. [...] Il pianeta è fatto anche da innocenti, dobbiamo ricordarlo. Se ci riflettiamo anche solo un momento, osserviamo che i deboli della terra, gli esclusi, gli ammalati, i bambini, le minoranze in genere, sono comunque incolpevoli e meritano il futuro e lo meritano, se vogliamo mettendo in conto anche il nostro sacrificio» (D. Arkel, *Ascoltare la luce. Vita e pedagogia di Janusz Korczak*, Ati editore, Brescia 2009, pp. 9-16). L'interpretazione dell'opera di Korczak come testimonianza del suo sacrificio nei confronti della purezza dell'infanzia riproduce, in modo completo, il paradigma dell'illusione sulla presunta innocenza del bambino e impedisce di cogliere le oscillazioni, le sfumature e la complessità prospettica dello sguardo dell'educatore polacco, testimoniato anche dall'utilizzo di tanti generi narrativi che mostrano la sua passione verso l'infanzia, ma anche il riconoscimento implicito che essa nasconde aspetti e dimensioni che né l'atto educativo, né il pensiero possono svelare completamente senza avere la pretesa di appropriarsi dell'alterità degli altri. Al contrario, senza appropriarsi con categorie esterne di alcune sue intuizioni, la ricezione dell'opera di Korczak non può che avviare una lenta e paziente lettura della sua intera produzione con il fine di mettere in evidenza lo sforzo, sempre inesauribile, di trasformare in scrittura un'azione educativa, sottolineandone le fonti e i debiti pedagogici, le dimensioni autobiografiche, l'antropologia e la pedagogica che, se pur mai esplicitate pienamente, emergono tra le righe e mostrano il suo modo peculiare di attraversare la sua epoca storica e la cultura ebraica e polacca all'interno della quale si forma.

³³ M. Pelz, *Io non mi salverò. La vita di Janusz Korczak*, cit., p. 13.

³⁴ Sul significato dell'ideale di trasparenza nel pensiero di Rousseau, si veda la lettura classica di J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo* [1971], il Mulino, Bologna 1982.

³⁵ Durante l'intera esistenza, Pestalozzi non smette mai di svolgere il ruolo concreto di educatore, tentando di sperimentare le sue intuizioni pedagogiche iniziando con l'educazione del figlio Jacqueli e, successivamente, occupandosi di bambini poveri ed emarginati a Neuhof, Stans, Burgdorf o Yverdon. Sull'opera pedagogica ed educativa di Pestalozzi, si vedano a titolo d'esempio: F. Delekat, *Pestalozzi: l'uomo - il filosofo - l'educatore*, [1926], La Nuova Italia editrice, Venezia 1928; A. Banfi, *Pestalozzi* [1929], La Nuova Italia, Firenze 1961 e C. Scurati, *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le stelle, Milano 1968.

³⁶ G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1978, p. 46.

³⁷ *Ibi*, p. 49.

³⁸ Sulla tendenza celebrativa che si è affermata nella ricezione dell'opera korczachiana, Tonini afferma: «la tendenza a ripulire Korczak degli aspetti della sua personalità che non coincidono con l'immagine di santo ed eroe creatasi nel tempo è visibile sia in molte biografie che omettono le sue prese di posizione su questioni controverse – l'eugenetica e l'eutanasia – sia in molte traduzioni delle sue opere» (C. Tonini, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Janusz Korczak. Educatore, letterato, filosofo*, cit., p. 11).

La cura dell'infanzia nel pensiero di Janusz Korczak

The Care of Childhood in the Thought of Janusz Korczak

ENZA SIDOTI, AMBRA DI FEDE*

This work tries to reflect on how Korczak's pedagogical vision offers interesting ideas for society to understand the centrality of early age in the growth process, entrusting childhood with the power to recognize one's needs and the right to express them. His pedagogy focused on universal values and a profound ethical sensitivity presupposes a vision of the child as a 'complete' human being, who has the ability to establish a relationship of mutual respect with adults based on love and dialogue.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL BELIEF; ETHICAL RESPECT; EDUCATIONAL RESPONSIBILITY; CHILDHOOD EDUCATION.

Introduzione

Janusz Korczak medico, scrittore ed educatore, ha trascorso molto dei suoi anni da adulto come direttore di due orfanotrofi a Varsavia, perfezionando le sue idee educative.

Come sottolinea Quercioli Mincer, Korczak «è per molti versi una figura di raccordo, un trait d'union fra la cultura ebraica e quella polacca, una combinazione unica dell'atteggiamento di sfida caratteristico della polonità e di ironia ebraica»¹.

Le ricerche educative di Korczak avvenivano in un momento particolare poiché dominavano ancora le tradizioni degli orfanotrofi e asili di ogni genere, nei quali veniva calpestata la dignità dei bambini, e che lasciavano ai bambini una dolorosa impronta dell'educazione.

Era un uomo che desiderava donare amore per questo prende contatto con la Società di aiuto agli orfani, occupandosi della costruzione di un Orfanotrofio

* Il presente contributo, frutto della collaborazione delle due autrici, è così suddiviso: Enza Sidoti ha redatto i paragrafi: 3, 4. Ambra Di Fece ha redatto i paragrafi: 1, 2, 5.

modello per i bambini ebrei. Questa è la sua forma prescelta di impegno politico-sociale, che per lui deve consentire di salvare tanti bambini e costruire un futuro per il suo Paese.

Il progetto di fondazione dell'istituto fu legato alla sua volontà di liberare il fanciullo dall'oppressione della figura adulta, di concedergli uno spazio adatto per lui, alla cui gestione avrebbe avuto la possibilità di collaborare, esercitando il proprio diritto alla libertà di parola, di espressione e di giudizio nell'ottica di una cittadinanza attiva.

Korczak, difensore dei diritti dell'infanzia, costruisce la sua proposta educativa sul dialogo, sul rispetto dell'altro, sulla promozione della libera espressione e dell'agire cooperativo.

Egli, ritenendo la vita una lotta perenne volta alla trasformazione migliorativa di sé e del presente, cercava di infondere nei suoi ragazzi la speranza di uscire vittoriosi e fortificati da questa lotta, insegnando loro ad affrontare le situazioni critiche e a superarle, trasformando le esperienze dolorose in occasione di crescita, ovvero in acquisizioni utili ad affrontare in maniera costruttiva la vita². Korczak educa alla resilienza, ma anche alla speranza e all'empatia in quanto apertura al futuro. La resilienza è l'arte di adattarsi a situazioni avverse e di sviluppare capacità collegate sia a risorse interne, sia esterne, che permettono una buona costruzione psichica e un buon inserimento sociale³.

Nell'ambito dei suoi interessi troviamo quasi tutte le fondamentali istituzioni educative, come la famiglia, la scuola, le vacanze per i bambini, la stampa infantile, persino la giurisdizione dei minori. In quasi tutti questi campi egli fu innovatore, in ciascuno di essi rinunciava agli stereotipi di pensiero e di azione, proponendo soluzioni completamente nuove⁴.

Egli riformò, dunque, diversi campi, la sua visione riformatrice cercava di toccare quasi tutti gli ambienti educativi. Prospettava il quadro di una scuola diversa, di un nuovo sistema di rapporti tra bambini e adulti, tra società e istituzioni chiamate ai compiti educativi.

«Non esistono i bambini, esistono gli individui, ma con una diversa scala concettuale, un diverso bagaglio di esperienze, diversi istinti, un diverso gioco di sentimenti»⁵.

Annacontini su Korczak: l'effetto delle sue azioni, le sue parole, sono ormai definitivamente nel nostro modo di guardare i bambini e le bambine, di proteggerli, di riconoscerli, di educarli; Korczak è nella nostra visione del mondo, nel nostro modo di guardare all'uomo e alla donna, al bene e al male, alla vita e alla morte⁶.

La sua concezione pedagogica

Il nucleo centrale della pedagogia korczakiana è educare al rispetto dell'individualità di ciascuno, nell'ambito di una comunità democratica fondata sulla cooperazione.

Egli ha trasformato gli orfanotrofi tradizionali in case per bambini realizzate come istituti educativi che hanno cura del completo sviluppo del fanciullo in un clima positivo.

Korczak parte dal principio che l'individuo non vive secondo ciò che sarà, ma secondo ciò che è; egli rivaluta l'esistenza del bambino, considerandolo come un «abitante, cittadino, un uomo»⁷.

L'azione educativa deve basarsi sui principi dell'autogestione e dell'autogoverno poiché adulti e bambini devono stabilire le regole fondamentali che permettono di sostenere la vita scolastica e vigilare insieme sull'applicazione di tali regole. Gli obiettivi fondamentali sono: rendere il bambino autonomo, fare in modo che il bambino partecipi alla vita e sviluppi il suo senso di responsabilità. Secondo Korczak è necessario assecondare le loro fasi di sviluppo, entrare nel mondo di ognuno di loro, ponendosi nella dimensione dell'ascolto, rispettandoli e amandoli.

Korczak vedeva nell'infanzia una grande ricchezza morale, riconoscendo nel bambino lo strumento per avviare la rinascita dell'uomo adulto, che ha bisogno di rivolgersi all'infanzia per costruire un mondo più democratico ed elevare l'umanità. Come la Montessori, anche lui ha insistito molto sull'educazione alla pace e sulla necessità di formare nel bambino una mente capace di 'pensare in grande', di andare oltre i confini della propria esistenza per cogliere nella condivisione il potere della solidarietà⁸.

Korczak riteneva di fondamentale importanza strutturare ambienti educativi e di vita adatti ai bisogni dei bambini, e non viceversa. A tal proposito, sosteneva la necessità di incrementare spazi adatti ai bambini perché potessero sviluppare il proprio senso delle dimensioni, assimilando la possibilità di agire in tempi diversi rispetto agli adulti, un tempo fatto di dettagli, di emozioni, dove non esiste nulla di prestabilito, ma solo la possibilità di essere protagonisti del tempo e degli avvenimenti nei quali si diventa protagonisti.

Era certo che il bambino dovesse arrivare da solo a comprendere e sperimentare emotivamente le varie situazioni, traendone rimedio invece di venire solo informato dall'educatore sui fatti e le possibili conseguenze.

La figura del bambino all'interno della società

L'adulto guarda al bambino come un oggetto da biasimare o da coccolare e non come allo specchio più profondo della propria anima, memoria del proprio passato, immagine del nostro futuro⁹.

Korczak lottò con tutte le sue forze contro tutti, affinché tutti rispettassero i diritti dei bambini e soprattutto la loro integrità e unicità.

Korczak voleva eliminare tutto ciò che danneggiava il bambino, che feriva la sua sensibilità e il suo benessere.

Nel primo capitolo del suo testo 'Come amare i bambini', Korczak richiede la costruzione di una *Magna Charta Libertatis* dei diritti del bambino. Decenni dopo questa sua intuizione, verrà composta la Carta Internazionale dei diritti del Bambino che prenderà le mosse da alcuni dei diritti da lui affermati¹⁰. Secondo Korczak il mondo di cui fanno parte i bambini non è adeguato ai loro bisogni, ai loro interessi e ai loro desideri. Gli adulti non prendono sul serio i bisogni dei bambini, non se ne curano, si occupano di sé stessi e dei loro problemi.

Korczak sottolineò la necessità di un dialogo con il bambino, considerato come un partner alla pari, manifestando l'impellente bisogno di trasformazioni sociali¹¹.

La proposta di Korczak è di cambiare radicalmente il modo di vedere il bambino e il nostro rapporto con lui, di renderci conto che il bambino ha il diritto di essere considerato come individuo particolare, che ha una propria vita. L'infanzia rappresenta un terzo della vita, quindi Korczak afferma che a loro spetta un terzo di tutte le ricchezze del mondo per diritto.

Nonostante le condizioni del sistema sociale, politico ed economico in cui visse e operò Korczak, cercavano di impedire tutte le iniziative tendenti alle riforme più radicali nel campo dell'istruzione e dell'educazione, egli riuscì a mettere in atto una concezione pedagogica lontana dalle concezioni e dalla realtà delle pratiche educative di massa di quei tempi. Teneva alla formazione di un ambiente educativo dove il bambino potesse esprimersi liberamente e dove le relazioni reciproche tra i bambini e gli adulti fossero basate sul principio di una convenzione sociale che rispettasse i diritti specifici di ambedue le parti. Desiderava attuare l'idea di una società infantile formata e sviluppata nello stretto, quotidiano contatto di lavoro con gli educatori che dovrebbero rappresentare le aspettative e le esigenze della società delle persone adulte¹².

Uno dei problemi più complessi da risolvere in ogni sistema educativo soprattutto quando abbiamo a che fare con un grande numero di bambini, è la necessità di soddisfare i loro bisogni affettivi, il bisogno di intimità, di calore, di amorevolezza, di appartenenza.

Korczak si rendeva conto che questi problemi educativi potevano essere risolti in modo adeguato solo quando i giovani riuscivano a partecipare attivamente. Ciò dipendeva dal fatto di realizzare un sistema educativo sui principi di una sostanziale autogestione.

Secondo Korczak, la soggettività, come idea pedagogica, significava scoperta e sostegno del bambino quale individuo che prova emozioni diverse e attraversa varie fasi della vita, che cambia, diventa sempre più grande, organizza il mondo che lo circonda in modo contemplativo e, facendolo, scopre la propria spiritualità e personalità con stupore e riflessione¹³.

Come sottolinea Borghi, quella di Korczak è una prospettiva antiautoritaria dell'educazione, che ha per fulcro

la conoscenza come prerequisito del pensiero, cioè del dubbio, dell'ipotesi che lo rimuova, di un sapere logoro fatto di 'idee inerti' che si trasforma, a opera dell'esperienza e della ragione, in sapere che costantemente si arricchisce di inedite prospettive. Ciò che ammiriamo nella metodologia pedagogica di Korczak – prosegue Borghi – è soprattutto questa apertura sperimentale che si riflette nello stile denso, rapido, incalzante, col suo breve periodo che mai si adagia nel luogo comune¹⁴.

L'attualità del pensiero di Korczak

La pedagogia di Korczak era improntata su una profonda fiducia nelle potenzialità dei bambini, facendo leva sull'unicità e sulla specifica individualità di ciascuno, rispettando il bambino come persona e come il soggetto dell'educazione autentica¹⁵. Korczak poneva, quindi, il bambino al centro dell'azione educativa e gli assegnava il ruolo di attore protagonista del suo stesso processo educativo perché «non esiste educazione senza partecipazione del bambino»¹⁶.

Tutti i problemi pedagogici, pertanto, potevano essere risolti grazie alla partecipazione attiva dei bambini in quanto soggetti e non credeva fosse possibile imporre loro, dall'alto, un sistema di valori dato che i valori dovevano maturare all'interno della persona, tramite errori e correzioni¹⁷.

Come evidenzia Bettelheim, «Korczak non ci insegna ad amare il bambino – cosa non difficile per quanto ancora troppo rara –, ma a rispettarlo e a comprenderlo a partire dai suoi punti di riferimento piuttosto che dai nostri»¹⁸.

Il bambino, nei suoi primi anni di vita, necessita di essere compreso e rispettato nel suo essere infantile¹⁹ e quindi richiede uno specifico accompagnamento, cure e attenzioni – tanto più estese quanto più ridotta è la sua età – per potersi sviluppare nella sua identità personale, escludendo qualsiasi forma di delegittimazione-manipolazione più o meno velata ad opera di adulti che disconoscono o assimilano tale età della vita alla loro²⁰. Manca, dunque, una cultura del rispetto del bambino e l'assunzione di responsabilità di cura in grado di informare, prevenire o proteggere dalla violenza e dal reato che grava sulla vita di chi è in una condizione infantile²¹. La relazione educativa secondo Korczak, incentrata sul rispetto del bambino, diviene un'occasione per 'curare', in quanto educatori, la propria etica personale e la fedeltà ai più alti imperativi morali che si corrompono facilmente nell'inconsapevolezza, se non si misurano con il carattere esemplare della vita concreta dei bambini e con i bambini reali, quotidianamente²².

Per occuparsi in modo adeguato dei bambini, l'educatore non deve rivolgersi ad esperti sul tema, non deve imparare qualcosa di più su di loro o sul come coinvolgerli, deve essere con loro²³. Korczak nel suo testo 'Come amare i bambini' sprona l'educatore: «Sii te stesso, cerca la tua strada. Cerca di conoscere te stesso prima di voler conoscere i bambini. Renditi conto di che cosa sei capace prima di delimitare la sfera dei diritti e dei doveri dei bambini»²⁴.

Korczak offre la grande opportunità di ritrovare in sé quel piccolo bambino che è stato e che ancora è²⁵.

L'educatore, solo dopo aver imparato a conoscere sé stesso, sarà in grado di costruire una relazione educativa con l'educando. «Guai a quell'educatore che soffoca qualsiasi desiderio o richiesta. Poiché è grazie a queste che si arriva a conoscere la maggior parte dei segreti dell'animo infantile»²⁶.

Conclusioni

Korczak crede fermamente che solo l'effettivo riconoscimento dei diritti del bambino permetta lo sviluppo dell'educazione e dell'umanità, proprio per questo dedica gran parte della sua vita alla difesa dei diritti del fanciullo. Il pedagogista riuscì a dimostrare in largo anticipo che le cose potevano cambiare, che il bam-

bino doveva essere considerato come un essere umano e non semplice adulto del futuro.

Secondo Korczak è necessario ascoltare i bambini, entrare nel loro mondo, rispettarli e amarli.

Egli ci ha aiutato a comprendere il bambino partendo dai suoi punti di vista e non dal punto di vista di noi adulti, ci ha aiutato a riconoscere che è possibile intuire i diritti dei bambini soltanto quando si è capaci di capirli, quando si è in grado di vedere e sentire con i loro occhi e con le loro orecchie.

Quella di Korczak è un'educazione al riconoscimento e al rispetto dell'altro, alla cura di sé e degli altri.

È importante, dunque, riconoscere, rispettare e amare il bambino, ma è necessario prendersi la responsabilità che questo amore non diventi ostacolo alla sua libertà, autonomia e indipendenza. È importante educare il bambino alla speranza, ad una trasformazione migliore del sé e del presente in cui vive, aiutandolo ad acquisire competenze che gli diano la possibilità di fare delle scelte consapevoli.

ENZA SIDOTI

AMBRA DI FEDE

University of Palermo

¹ L. Quercioli Mincer, "Un manicomio o un carcere?" *Il diario del ghetto di Janusz Korczak*. In L. Quercioli Mincer, L. Battaglia (edd.), *Janusz Korczak, un'utopia per il tempo presente*, Università di Genova, Genova 2014 (Quaderni di Palazzo Serra, 24), p. 251.

² G. Errico, *Il progetto educativo di Janusz Korczak: un'educazione alla resilienza*, «Rivista Scuola laD», 2016.

³ E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento 2012, p. 45.

⁴ A. Lewin, *Janusz Korczak: pedagogista innovatore*, Roma 1879.

⁵ J. Korczak, *Come amare il bambino. I principali scritti pedagogici del grande autore polacco*, Emme, Milano 1979, p. 76

⁶ Cfr. G. Annacontini, *Dal riconoscimento al diritto al rispetto. Passaggi esperienziali per la fondazione pedagogica del pensiero di Korczak*, in A. Colaci (a cura di), *I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, p. 14.

⁷ G. Errico, *Il progetto educativo di Janusz Korczak: un'educazione alla resilienza*, cit.

⁸ B. De Serio, *Padre dell'uomo, re dei bambini. Una riflessione sull'infanzia: da Maria Montessori a Janusz Korczak*, «Metis», 2014.

⁹ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit.

¹⁰ G. Limiti, *I diritti del bambino. La figura di Janusz Korczak*, Proedi editore, Milano 2006.

¹¹ M. De Simone, *La pedagogia di Korczak: spunti per un'educazione umanizzante*, «Civitas Educationis», 2020.

¹² A. Lewin, *Janusz Korczak: pedagogista innovatore*, cit.

¹³ A. Janiak, A. Rynio, *Topicality and Relevance of Janusz Korczak's Pedagogical Approach to Children and Their Upbringing*, «The Person and the Challenges», IV, 2 (2014), p. 167.

¹⁴ L. Borghi, *La città e la scuola*, Elèuthera, Milano 2000, p. 102.

¹⁵ A. Agazzi, *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi. Storia, principi pedagogici, didattici, attualità e prospettive*, La Scuola, Brescia 1991, p. 17.

¹⁶ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., p. 25.

¹⁷ Id., *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*, Mimesis, Milano 2017, p. 114.

¹⁸ B. Bettelheim, *Prefazione*, in J. Korczak, *Come amare il bambino*, Luni, Milano 2015.

¹⁹ J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, cit., pp. 56-60.

²⁰ M. Contini (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci, Roma 2010.

²¹ P. Peticari, *Prefazione*, in J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*, Mimesis Edizioni, Milano 2017.

²² *Ibidem*.

²³ D. Arkel, *Ascoltare la luce. Vita e pedagogia di Janusz Korczak*, Ati, Milano 2009, p. 41.

²⁴ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., p. 167.

²⁵ Id., *Il diritto del bambino al rispetto* [1929], Luni, Milano 2004.

²⁶ Id., *Come amare il bambino*, cit., p. 205.

Un «arsenale pedagogico». Le narrazioni di Janusz Korczak come progetto formativo, educativo, intergenerazionale, politico

A «Pedagogical Arsenal». The narratives of Janusz Korczak as an Educational, Intergenerational, Political Project

ALESSANDRA MAZZINI

The article reflects on the narrative projects initiated by Janusz Korczak as a pedagogical and idiographic meeting space between the world of childhood and the world of adulthood and as a means for self-education, for the education of others and for social and civil recognition of the individual in the community. The Polish educator was, in fact, so convinced of the need for an adult to listen to the voice of children in order to trace the voice of his own having been a child, so as to then truly bring social and civil needs into the world of childhood and impress a political change, that he weaved and combined each of his activities with narrative practice, with the word.

In the stories, in the children's novels, in the radio conversations and in the various activities organized within the orphanage there is in fact a game of projections, exchanges and educational identifications that opens up the possibility to the intergenerational dialogue and, therefore, according to Korczak, to a true process of affirmation and respect for children's rights.

KEYWORDS: JANUSZ KORCZAK; NARRATIVE; WORD; EDUCATION; INTERGENERATIONAL DIALOGUE; CIVIL AND POLITICAL PROJECT.

Korczak e la narrazione come *lógos* e *diàlogos*

Nel suo saggio di apertura alla recente pubblicazione di scritti, finora rimasti inediti in italiano, dell'opera di Janusz Korczak, Andrea Potestio afferma come essi si propongano di «narrare il mistero che il fanciullo porta con sé»¹. Non il mistero dell'infanzia, ma quello di cui ogni bambino è protagonista, nel suo essere persona, colta e definita nelle proprie specificità e prerogative, in un inno all'unicità e, soprattutto, al racconto di quella stessa unicità. Un'ode al dar voce, al manifestarsi, all'esprimersi, facendo della parola narrata e della letteratura una lente

d'ingrandimento pedagogicamente puntata verso ciascun piccolo, che è coscienza alla prova del mondo, essere particolare, dotato di una dimensione identitaria, nella consapevolezza che egli sa e può svelare in maniera autentica il proprio universo.

La percezione della parola quale spazio e tempo per eccellenza, in cui l'alterità, l'enigmaticità e l'inafferrabilità dell'essere bambino trovano espressione, ha attraversato l'intera esistenza del medico ed educatore polacco, fin da quando, fanciullo, si scontrò con l'incapacità del padre Jozef di riconoscere la sua stessa identità infantile.

Da piccolo – racconta nel *Diario del ghetto*, opera scritta nel 1942 durante la reclusione nel ghetto di Varsavia e pubblicata postuma solo sedici anni dopo – il babbo mi dava del tonto e del citrullo, mentre nei momenti di buriana diventavo un idiota e un asino².

Dinanzi alla voce brutale e prevaricante di un padre sordo alle sue esigenze, incapace di guardarlo veramente e di considerarlo nella sua peculiarità di *pais*, di soggetto umano in crescita, Korczak avvertì per la prima volta la necessità di dare a ciascun bambino quella parola che lui non aveva avuto modo di manifestare, quella possibilità non solo di essere visto, ma anche di esprimersi, di dirsi e di raccontarsi, che a lui era stata negata. Contro il silenzio o il frastuono di una voce adulta incapace di dire davvero, Korczak schierò il potere catartico e salvifico di una parola letteraria che è *lógos* accogliente, verbo che custodisce, preserva e salvaguarda, ma che, soprattutto, è espressione del proprio sé autentico agli altri. Lo sforzo di tutta la narrazione di Korczak è, dunque, racchiuso nel tentativo pedagogico di raccontare l'unicità, di dire l'indicibile che è dentro ogni persona e dentro ogni persona bambina in particolare, per aprire tale racconto all'alterità. Un *lógos* che si fa *dià-lógos*, incrociando (*dià*, attraverso) l'eccezionalità di una voce (*lógos*) con l'eccezionalità della voce dell'altro.

La letteratura di Korczak è sede di questo movimento, quello tra almeno due persone che si lasciano attraversare dalla parola, quello che, nella finzione narrativa, coinvolge le coscienze di un autore (Korczak stesso), di un lettore e di un personaggio, tutti disponibili a farsi i fili di cui si sostanzia quell'oggetto intrecciato che è il racconto.

La narrazione korczakiana è allora un luogo abitato da persone, uno spazio nel quale ciascuno comprende e coglie l'altro pur restando fedele alla propria 'lingua', alla propria voce, una Babele³ delle diversità in cui avviene il miracolo traduttivo.

A partire dalla sollecitazione di quell'infantile esperienza, Korczak tematizza allora, nei suoi racconti e nei suoi scritti, la comprensione, la reciprocità, la danza relazionale di ciascuno con l'altro da sé, mai intervenendo per argomentarle esplicitamente, ma lasciandole sempre in filigrana, in un sapiente gioco chiaro-scuro, possibile solo grazie al suo consapevole maneggio degli incantesimi di cui la letteratura è protagonista.

Si potrebbe allora dire che il medico ed educatore polacco si approcci all'esperienza letteraria secondo un assetto idiografico, che fa appello alla specificità epistemologica stessa della pedagogia. Le riflessioni sull'infanzia, sull'educazione e sui diritti dei bambini restano in controluce, interpretate e mediate da personaggi letterari che sono sì figure, sì *exempla*, ma sono, prima ancora, straordinarie coscienze individuali. Nella cognizione di questo mistero letterario, per cui le pagine vivono di individui rimandando sempre a un'ulteriorità e che è mimesi del mistero stesso che ogni persona cela in sé, Korczak disegna, dunque, la mappa di un itinerario di riconoscimento delle sue categorie di riflessione e di studio.

Lo ricorda anche Potestio, quando afferma che l'opera narrativa di Korczak è percorsa da una «pedagogia implicita»⁴ che emerge senza argomentazioni dichiarate, tramite le figure di bambini e ragazzi che propone, individuate come persone ancor prima che come rappresentazioni⁵.

Il riconoscimento di tale valore pedagogico della parola letteraria consente all'educatore polacco di fare dei suoi scritti lo spazio dell'incontro tra soggetti, che, nell'universo di carta, possono dichiararsi per ciò che sono, aprendo la possibilità anche a quella dialettica tra mondo adulto e mondo bambino, che nell'universo della propria realtà storica Korczak vede, purtroppo, mancare.

Una letteratura 'dal' e 'del' bambino

La parola non solo è alla base del processo educativo, non solo rende disponibili all'ascolto e al confronto con l'altro da sé, collocandosi quindi a fondamento del rispetto reciproco, ma è anche la possibilità di narrarsi al mondo e di far sentire così la propria voce.

La letteratura di Korczak non parla, dunque, al bambino o del bambino, ma a lui dà la parola, nella convinzione che il fanciullo possieda l'intelligenza, la capacità, l'anima e il cuore per rispondere alle sfide che gli si propongono.

Non si tratta allora tanto di una letteratura ‘per’ il bambino, che enfatizza il vantaggio, la direzionalità e una deliberata intenzionalità comunicativa da un autore adulto verso un destinatario, ma di una letteratura propria ‘del’ bambino e che ‘dal’ bambino, da ciascun bambino, proviene. La narrazione korczakiana non è solo il tentativo di disegnare dall’esterno il mondo dell’infanzia, di sfiorare la dimensione infantile, con lo scopo di dare a tutti la possibilità di accedervi, di coglierla, ma è una narrazione che appartiene all’infanzia stessa, a ogni infanzia, e che da ogni infanzia deriva. Il bambino non è solo l’oggetto-soggetto dell’opera di Korczak, che con metodo e maestria viene indagato dall’occhio scrutatore di un adulto-scrittore, ma il bambino stesso ne è il vero ‘autore’, un autore implicito eppure estremamente presente, che si grida a voce spiegata, così che tutti, anche gli adulti, possano sentire.

In un momento storico in cui Korczak avverte fortemente la necessità di tutelare l’infanzia dalla violenza e dall’insensibilità, egli capisce che è solo il bambino che può farsene artefice, svestendo i panni dell’oggetto per farsi vero protagonista. I piccoli possono e devono riflettere su sé stessi, esprimersi sulla realtà con la quale si confrontano e sulle modalità con cui si relazionano con gli adulti e con le loro personali autenticità, apprendendo e affermando essi stessi che cosa sia un bambino. D’altra parte, il bambino è «essere dotato di intelligenza che conosce da sé i propri bisogni, i propri problemi e le proprie difficoltà»⁶ scrive Korczak nel 1929, e dunque – si interroga l’autore – «come saprà sbrigarsela domani se gli impediamo di vivere oggi una vita responsabile? Non calpestare, non umiliare, non fare del bambino uno schiavo di domani»⁷. È un richiamo non solo alla responsabilità del bambino stesso, alla sua capacità di maturare un auto-riconoscimento, mediante l’autonomia del pensiero, ma anche a come questa percezione di sé, una volta esplicitata tramite la narrazione, possa tradursi in una reciproca comprensione tra fanciullezza e adultità, e, dunque, in documenti di tutela ufficiale dei diritti dei più piccoli. Tutto ciò a partire però dal riconoscimento della coscienza di sé dei bambini e dalla loro capacità di esprimerla al mondo.

I racconti non sono allora che l’altra metà di un progetto pedagogico in cui il tema del dovere/diritto alla comunicabilità, alla libertà di espressione di sé e alla partecipazione attiva, al dialogo, anche con l’adulto, si fa centrale e vitale.

Vengono in mente le esperienze di *Bobo*, il neonato del quale Korczak cerca di cogliere e narrare il punto di vista, dando voce a una identità che sta acquisendo forma: «Bobo inspira a pieni polmoni l’aria fredda e, tremando, inizia a vivere autonomamente, è responsabile di sé stesso»⁸. Manifestando proprio le prime

consapevolezze di sé e di ciò che gli sta attorno, Bobo si percepisce e può raccontarsi al mondo, raccontare al mondo che cosa è, chi è, le sue necessità e prerogative: «La prima consapevolezza: voglio sapere, il primo sguardo cosciente, il primo dolore per la perdita di quanto si possedeva, che non era cibo, eppure era utile per vivere»⁹.

I personaggi bambini, che popolano i racconti e gli scritti di Korczak, sono soggetti fatti di parole che fuoriescono, dunque, dai bambini stessi, e che, grazie al meccanismo dell'identificazione e dell'immedesimazione, ai bambini, o a chi è stato bambino, fanno ritorno.

Basti pensare al romanzo *Quando ridiventerò bambino*¹⁰, il viaggio a ritroso di un adulto verso un'infanzia ri-desiderata, il ricongiungimento magico con un'età ormai fuggita che è un ritorno a sé, un recupero, indispensabili per comprendere fino in fondo quel mondo fanciullo che da tempo lo scrittore stava esplorando. E mentre il protagonista è restituito alla propria età bambina, anche il lettore, che ne legge le avventure e le riflessioni, ha l'impressione di rivivere la propria. In questa desiderata rievocazione, che nasce a partire da un fanciullo di carta che si dice, anche il lettore, bambino e adulto, si conosce e riconosce la sua stessa essenza bambina e diviene, a sua volta, in grado di dirla al mondo.

Con la sua proprietà di richiamare alla mente possibili immaginari, la scrittura diviene allora il mezzo privilegiato che l'autore sceglie non solo per far conoscere direttamente i bisogni, le peculiarità e le singolarità del mondo dei piccoli ai grandi, ma anche per aiutare gli stessi bambini e gli adulti, tramite la mediazione dell'incontro con un personaggio, a identificare le proprie caratteristiche, la propria identità e a saperle così comunicare agli altri bambini, ai grandi, all'intera società, innescando una circolarità senza fine. Una relazione intersoggettiva, un confronto e una speranza di affermazione che può avvenire solo a partire dal riconoscimento del proprio sé, dall'autoaffermazione, da una relazione infrasoggettiva innescata dall'incontro con un bambino di carta¹¹.

Un'esperienza educativa che può nascere però solo da una esperienza formativa, che accade nel momento in cui, tramite il legame con un personaggio, un lettore ha la possibilità di guardarsi dentro, di ritrovare il proprio sé bambino e di iniziare un rapporto strutturalmente verticale, formando «sé come altro»¹², dando «ordine e misura ad un io sempre migliore»¹³. Le storie di Korczak vengono dai bambini e tornano ai bambini con questo meccanismo. Esse sono, allora, lo specchio educativo e formativo imprescindibile anche per il riconoscimento sociale dei

fanciulli e, per il medico educatore, per il processo di conoscenza e rispetto dei loro diritti.

La dimensione intergenerazionale e politica dei progetti narrativi di Janusz Korczak

Si può affermare che l'intera l'opera umana di Korczak sia percorsa da questa dimensione narrativa e che, a propria volta, essa sia attraversata da una dimensione intergenerazionale.

L'educatore era, infatti, talmente convinto della necessità, per un adulto, di mettersi in ascolto della voce dei bambini al fine di rintracciare la voce del proprio stesso essere stato bambino, così da portare poi davvero nel mondo le esigenze sociali e civili della fanciullezza e imprimere un cambiamento, da intessere e combinare ogni sua attività con la pratica narrativa, con la parola.

È proprio in ordine a questa urgenza, tra il 1930 e il 1939 Korczak collabora con la Radio Polacca proponendo discorsi, drammi spettacoli e discussioni pensati per mettersi in dialogo con i piccoli, ma anche con i genitori¹⁴. Consapevole delle potenzialità del nuovo mezzo di comunicazione, l'educatore polacco si fa maestro anche della parola parlata e utilizza il programma radiofonico come strumento per mettere in atto proprio il procedimento di *mimesis* dagli effetti pedagogici e civili. Occorre, dice Korczak nell'introduzione al volumetto *Pedagogia scherzosa*, che include le conversazioni radiofoniche tenute dal 4 luglio al 18 agosto del 1938 all'interno di un programma intitolato *Le mie vacanze*, «vedere nel bambino un uomo, e bisogna farlo nel modo più riconoscente possibile, senza essere pedanti. Mai sottovalutarlo»¹⁵.

Rifuggendo i moralismi, l'educatore permette all'età bambina di scoprirsi, di uscir fuori quale essa è, senza interventi o intromissioni, proprio nella consapevolezza che il bambino possiede una voce e che deve poterla esprimere agli altri bambini e all'adulto in ascolto. La prospettiva che lascia Korczak è quella di un'infanzia vista con gli occhi dei bambini stessi.

Per tale ragione, è con un'attenzione che pare provenire direttamente dalla fanciullezza che Korczak affronta in queste conversazioni i grandi temi della vita, dell'amore, dei conflitti, raccontando episodi di vita vissuta, incontri, azioni e comportamenti propri dei bambini, che sembrano fuoriuscire direttamente da loro, mostrando così non soltanto tutta la sua capacità empatica, il suo saper

sentire ed esprimere la voce di ogni età, ma anche la sua volontà di raccontare il fanciullo quale essere responsabile di sé, capace, proprio per questo motivo, di narrarsi da sé al mondo.

Il confronto con la parola narrata tramite il mezzo radiofonico non solo dona a Korczak l'occasione per rivolgere uno sguardo autentico verso il bambino, mai accondiscendente e compiacente, ma anche per sfatare *cliché* e luoghi comuni, dimostrando una fiducia totale verso questa età della vita.

Una visione originale che non risparmia nemmeno gli adulti, sui quali Korczak non si risparmia e asserisce che «a volte dicono che 'è piccolo, non può capire', e la volta dopo 'dovrebbe già capirle, certe cose'...»¹⁶, rivelando con ironia le loro manchevolezze e ambiguità. Scardinando stereotipi, per gli stessi motivi lo scrittore, a proposito dei bambini, dichiara in *A letto presto*, che «ci vorrebbe troppo tempo a spiegare tutto, ma posso affermare che ogni bambino ha il sacrosanto diritto a combinare due catastrofi per anno»¹⁷. Per poi affermare ne *Le risse*, che

Io so, non bisogna mai afferrare qualcuno per la gola o colpirlo le pancia, mai storcere il collo, né fratturare le dita (nella fase avanzata della rissa). Mai strappare i vestiti [...] La rissa deve essere regolamentata, tecnica. ben costruita, una rissa per sé, degna di rispetto, non volgare. Tuttavia devono restare eventi occasionali, rari, quando proprio non le si può evitare, e non per questioni spicciole, non si fa a pugni per qualunque sciocchezza [...] Non sono un sostenitore delle risse, ma in qualità di educatore devo conoscerle. Le conosco. Non le impedisco, le accetto [...] Non si può impedire e basta¹⁸.

Né un adulto integerrimo e senza macchia, né, soprattutto, un bambino angelicato si presentano tramite la voce di Korczak, che ripudia una visione pedagogicamente controllata dell'infanzia e preferisce lasciarsi coinvolgere dai rischi e dalle ambivalenze del vero essere bambino. D'altronde, egli mette al centro delle sue narrazioni non un infante idealtipico, teorizzato, astratto e ipotetico, ma il bambino reale, anzi *un* bambino, che ha sempre, all'interno racconti così come dei dialoghi radiofonici, una specifica identità e che, proprio in virtù di questa ontologia, può innescare quel dialogo mimetico-narrativo con gli altri bambini e anche con l'adulto. Anche se comporta uno sforzo, questa strada è l'unica percorribile. Dice, infatti, ancora Korczak:

È faticoso frequentare i bambini.
Avete ragione.
Poi aggiungete:
Perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli.

Ora avete torto.

Non è questo che più stanca. È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti. Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi¹⁹.

La narrazione 'dei' e 'dai' bambini è, quindi, un gioco di proiezioni, di scambi e di identificazioni, tramite la quale può avvenire la realizzazione del singolo e della collettività stessa.

L'approccio narrativo anche tramite il mezzo della radio diventa dunque in quest'ottica strumento di riflessione, auto-esplorazione, autoconoscenza e, dunque, dispositivo di dialogo fra generazioni ed espediente per imprimere un mutamento dapprima introspettivo e poi sociale.

Ma non sono solo la radio e la parola scritta. Dinanzi a un momento storico in cui Korczak nota che «o è la vita dei grandi ad essere a margine della vita dei piccoli, o è la vita dei piccoli ad essere a margine della vita dei grandi» e si chiede «quando arriverà il glorioso momento, in cui la vita degli adulti e la vita dei bambini saranno testi di pari rilievo?»²⁰, l'educatore costruisce altri strumenti del proprio personale «arsenale pedagogico»²¹ narrativo-educativo.

Celebre la sua decisione di predisporre nella "Casa degli Orfani" una Cassetta delle Lettere, nella quale i bambini potevano inserire lettere con specifiche richieste che non erano in grado di porre direttamente agli educatori, «raccontandosi – come sottolinea Barbara De Serio – in assoluta intimità, ritrovando nella scrittura lo spazio privilegiato dell'incontro con se stessi»²².

Tramite il diritto/dovere di parola e di narrazione ogni ospite della 'Casa' non solo imparava a dirsi, a pensarsi e a motivarsi, ma dava l'opportunità anche agli adulti educatori, che avrebbero letto le sue comunicazioni, di cogliere le specificità della prospettiva dei piccoli, non mediata, non addolcita, edulcorata o artefatta, ma onesta e indispensabile anche per onestamente guardarsi dentro, secondo il monito del medico polacco «Sii te stesso - cerca la tua strada. Cerca di conoscere te stesso prima di voler conoscere i bambini»²³.

Il potere narrativo e la forza intergenerazionale della parola tornano anche nel piano elaborato dall'educatore dedicato alla redazione di un giornale integralmente gestito dai bambini della 'Casa', che a turno assumevano la responsabilità dei vari numeri in qualità di autori e di redattori. Si tratta, ancora una volta, non di un semplice espediente per incoraggiare nei bambini la libertà di manifestazione, ma, proprio nel momento in cui il giornale dà spazio all'espressione dell'autenticità di ogni bambino nella propria eccezionale originalità, garantendo la rivelazione di un fanciullo vero e non ideale, essa diviene «un'opera importante di

comunicazione anche tra esterno e interno» come sottolinea Grazia Honegger Fresco nella sua prefazione a *Il diritto del bambino al rispetto*²⁴. La pedagoga, evidenziando proprio la peculiarità e la funzione intercomunicativa del periodico, coglie come in essa sia possibile ravvisare quello stesso potere introspettivo, intergenerazionale, politico e dunque, pedagogico, della parola, a cui si accordano tutti i progetti narrativi del medico polacco e che fanno della “Casa degli Orfani” un vero «laboratorio narrativo»²⁵.

Anche in queste attività dell’orfanotrofio, dunque, la cura e l’educazione di sé, dell’altro e del mondo, con i suoi risvolti civili e i suoi esiti politici, nel senso etimologico della parola, si succedono, come in tutta l’opera di Korczak, come tre dimensioni e paradigmi interdipendenti e indissociabili.

Una pedagogica *reductio ad unum*

Proprio nella coscienza di questa portata pedagogica della parola, nel momento in cui l’educatore polacco dà vita alle iniziative della ‘Casa degli Orfani’, alle storie, alle esperienze radiofoniche, ai racconti, alla *fictio* narrativa, egli non intende mai dare voce all’infanzia in contrapposizione all’adulità. La parola data al bambino non nega l’universo dei grandi, ma, al contrario, l’affermazione della fanciullezza diviene la leva per dare inizio a una reciproca dialettica. Anzi, i bambini di Korczak, reali e immaginari, si raccontano per donare una voce rinnovata anche agli adulti, non per annullarli o sostituirli.

Per questo i fanciulli dell’educatore polacco non evadono mai la realtà, non si rifugiano in un mondo ameno e distante, ma vivono dentro le questioni degli adulti, delle istanze del mondo civile e democratico, senza respingerle, ma, anzi, facendole proprie, per reinterpretarle in una maniera rinnovata.

È questo il significato del ‘Tribunale dei Pari’, un’istituzione realizzata all’interno dell’orfanotrofio nella quale i bambini potevano eleggere i propri rappresentanti per dirimere da soli le varie controversie. Si tratta dell’apice del pensiero pedagogico di Korczak. I fanciulli, appropriandosi di uno degli istituti fondamentali del vivere adulto, potevano dirsi, esprimere loro stessi, raccontarsi, incarnando proprio l’intergenerazionalità e mostrando, allo stesso tempo ai grandi le possibilità di un confronto costruttivo tramite questo strumento.

I bambini di Korczak rappresentano allora la possibilità non solo di una cittadinanza bambina attiva, perché «in ognuno c'è una scintilla peculiare, che può accendere falò di felicità e di verità»²⁶, ma anche la comunicabilità e il confronto tra mondo adulto e mondo infantile.

L'età fanciulla e l'età adulta trovano, infatti, nella persona del bambino di Korczak, che afferma sé stesso tramite le pratiche narrative messe in atto dall'educatore polacco, una *reductio ad unum*. Nel bambino di Korczak fanciullo e adulto convivono già e queste due età della vita sono entrambe presenti in lui mai in conflitto, mai ostili, ma sempre conciliate.

Proprio come accade nel romanzo *Re Matteuccio I* del 1923²⁷. Orfano, come i bambini di Korczak, il piccolo protagonista è costretto ad ascendere al trono e a farsi re e, dunque, adulto. Ma un adulto che non vuole rinnegare il suo essere un bambino. E infatti Matteuccio, in quanto bambino, si incarica di rappresentare le esigenze dei suoi coetanei al punto da istituire un «Parlamento dei Bambini», che avrebbe potuto assumere decisioni e proporre iniziative al pari di quello degli adulti, ma che mai, nelle intenzioni di Matteuccio, avrebbe dovuto sostituire il «Parlamento degli Adulti».

E, in effetti, il personaggio dichiara:

Voi avete dimenticato che la Nazione non è unicamente formata di adulti, ma che bisogna tenere conto anche dei ragazzi. Ci sono milioni di ragazzi: anche loro devono poter governare. Esigo quindi che entrino in funzione due Parlamenti: uno per gli adulti con deputati, Ministri adulti; un secondo per i ragazzi, con ragazzi deputati e Ministri. Io sono il Re degli adulti e dei ragazzi, ma se gli adulti decidono che sono troppo giovane per loro, eleggano un Re alla loro misura e io rimarrò il Re dei bambini²⁸.

Matteuccio, che non vuole che il parlamento dei piccoli sostituisca e soppianti quello degli adulti, con il suo incarnare la relazione intergenerazionale è lì allora per ricordare che il bambino è sì pari all'adulto, ma mai uguale, che il bambino non è un adulto miniaturizzato e che il *diàlogos* è ancora indispensabile per entrambi. Eppure, il romanzo di Matteuccio termina in modo inaspettato, con una conclusione che ha l'apparente sapore di una sconfitta. Il migliore amico del bambino tradisce la sua fiducia, accusandolo ingiustamente e Matteuccio viene esiliato. La possibile comunicabilità, il dialogo tra adulti e bambini, da lui interpretato e caro all'autore, pare svanire. Ma in realtà proprio l'esilio diviene occasione per Matteuccio, adulto e bambino insieme, per riflettere su di sé, per riscoprirsi, dirsi autenticamente e, ancora una volta, a sé fare ritorno.

Da questo dialogo introspettivo e interiore il bambino matura la consapevolezza che per poter cambiare il mondo, innescando una comprensione reale e fattiva con gli adulti, non si può procedere solo con un piano di riforme di natura sociale e politica. La strada deve essere un'altra. Una strada non percorsa all'ombra di fermenti e rivendicazioni, bensì condotta pedagogicamente e quindi idiograficamente in ciascuno, adulto e bambino che sia, che è chiamato a lavorare su e dentro di sé, ingaggiandosi quotidianamente in una personale e autentica educazione e formazione, indispensabili per innescare il confronto con l'adulto ed essenziali per poter poi propagare la propria piccola ma necessaria azione nel mondo.

Il letterario Matteuccio, fanciullo di carta in cui il lettore si identifica, nella sua duplice condizione di bambino e adulto ci ricorda allora l'importanza di *ogni* adulto e di *ogni* bambino di tornare riflessivamente e infrasoggettivamente a sé, di agire su di sé per trasformarsi e che questa è la condizione imprescindibile per trasformare anche intersoggettivamente il mondo. Così facendo Korczak ingaggia pedagogicamente nel suo progetto i bambini e gli adulti di ogni tempo, determinando quella profonda direzione di senso che culminò nella sua morte.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

¹ A. Potestio, *Introduzione. La pedagogia 'implicita' di Janusz Korczak*, in J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, trad. it. e note di F. Fratangelo, introduzione di A. Potestio, postfazione di I. Lizzola, Edizioni Studium, Roma 2022, p. 12. La pubblicazione è composta anche da un secondo volume: J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, trad. it. e note di F. Fratangelo, introduzione di A. Potestio, postfazione di M. Giuliani, Edizioni Studium, Roma 2022.

² J. Korczak, *Diario del ghetto* [1958], Luni, Milano 1997, p. 20. Sul legame tra Korczak e il padre si veda anche B. De Serio, *Un viaggio nell'infanzia per riconoscere il valore della relazione*, in R. Pagano, A. Schiedi (edd.), *Identità, pluralità, diversità. Il riconoscimento, ovvero essere per l'altro*, «Quaderni del Dipartimento Jonico», XIII (2020), pp. 76-85 (in particolare pp. 79-81).

³ Genesi 11, 1-9.

⁴ A. Potestio, *Introduzione. La pedagogia 'implicita' di Janusz Korczak*, cit., pp. 11-34.

⁵ *Ibi*, pp. 20-21.

⁶ J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto* [1929], Luni, Milano 2004, pp. 55-56.

⁷ *Ibi*, p. 59.

⁸ Id., *Bobo*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 38.

⁹ *Ibi*, p. 40.

¹⁰ Cfr. Id., *Quando ridiventerò bambino* [1924], Luni Editrice, Milano 1995.

¹¹ Sulla relazione fra intersoggettività e infrasoggettività cfr. G. Bertagna, *Tra educazione e formazione. Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 89-127

¹² Cfr. P. Ricoeur, *Sé come altro* [1990], Jaca Book, Milano 2011.

¹³ G. Bertagna, *Tra educazione e formazione. Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, cit., pp. 126-127.

- ¹⁴ Sulla collaborazione di Janusz Korczak con la Radio Polacca cfr. in particolare A. Bystrzycka, *Janusz Korczak i Polskie Radio*, «Forum Pedagogiczne» 2, 2013, pp. 15-39; R. Sacchetti, *Scrittori alla radio Interventi, riviste e radiodrammi per un'arte invisibile*, Firenze University Press, Firenze 2018, in particolare il paragrafo *Janusz Korczak e la «Pedagogia scherzosa»*, pp. 24-30.
- ¹⁵ J. Korczak, *Introduzione*, in Id., *Pedagogia scherzosa*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 205.
- ¹⁶ Id., *I grandi e noi, i bambini*, in Id., *Pedagogia scherzosa*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 249.
- ¹⁷ Id., *A letto presto*, in Id., *Pedagogia scherzosa*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 237.
- ¹⁸ Id., *Le risse*, in Id., *Pedagogia scherzosa*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 228.
- ¹⁹ Id., *Quando ridiventerò un bambino*, cit., p. 7.
- ²⁰ Id., *I grandi e noi, i bambini*, cit., p. 249.
- ²¹ Id., *Una piccola arpia*, in Id., *Pedagogia scherzosa*, in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 230.
- ²² B. De Serio, *Janusz Korczak tra pedagogia dell'impegno e letteratura per l'infanzia*, in A. Cagnolati (ed.), *The borders of Fantasia*, FahrenHouse, Salamanca 2015, p. 126.
- ²³ J. Korczak, *Come amare il bambino* [1913], Luni Editrice, Milano 1996, p. 167.
- ²⁴ G. Honegger Fresco, *Prefazione*, in J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, Edizioni dell'Asino, Roma 2011.
- ²⁵ B. De Serio, *Janusz Korczak tra pedagogia dell'impegno e letteratura per l'infanzia*, cit., p. 123.
- ²⁶ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., p. 74.
- ²⁷ Cfr. Id., *Re Matteuccio I* [1923], Emme Edizioni, Milano 1978.
- ²⁸ *Ibi*, p. 119.

Il ruolo dell'educatore nel pensiero di Korczak

The Role of the Educator in Korczak's Thinking

VALERIO PALMIERI

The contribution delves into the educational proposal carried out by Korczak during his field experience and the new role that the educator must assume in the light of the affirmation of the rights of the child who becomes the protagonist and co-author of the action itself. With a close look at recent publications, Korczak's reflection on the pedagogical function of observation is highlighted, which becomes the focus of his proposal and activity as a doctor-educator during the dark years in which he lived and worked. All of this offers important correlation points with the current situation and recent studies.

KEYWORDS: EDUCATOR; RIGHTS; CHILD; OBSERVATION; EXPERIENCE.

Premessa

Korczak è stato un educatore lungimirante e autorevole, attento osservatore della realtà e del mondo dell'infanzia, medico audace ed umano, scrittore appassionato, uomo umile ed empatico. Nonostante la sua grande opera pedagogica, e umanitaria, la sua fama non ha avuto particolare risonanza nel nostro Paese. Infatti, nel panorama degli studi pedagogici italiani, resta un autore poco conosciuto. Eppure, la nuova visione sui diritti del bambino e l'approccio educativo che ne scaturisce rappresentano, insieme ad altri grandi pedagogisti, una svolta epocale agli inizi del Novecento. La 'solita' figura dell'educatore, incline a «errori di giudizio, mancanza di fiducia, sospetti [...] accuse, punizioni, ricerca di sistemi di prevenzione efficaci»¹ verso il bambino, stride con il pensiero Korczakiano basato su una co-partecipazione educativa tra il bambino e l'educatore. Quest'ultimo è chiamato ad osservare il mondo dell'infanzia, a formulare un nuovo modello di approccio al bambino, ad entrare in contatto diretto in virtù

del «diritto del bambino ad essere com'è» senza pregiudizi, stereotipi, insinuazioni, critiche, sospetti, allusioni. A proposito di diritti afferma che:

i legislatori di Ginevra hanno confuso la nozione di diritto con quella di dovere: il tono della Dichiarazione è più quello della preghiera che quello della pretesa. È un appello alla buona volontà, una richiesta di comprensione².

In merito a questo assunto, Natale Filippi precisa che:

il grande educatore polacco intendeva così chiarire che il riscatto della dignità infantile non risponde tanto a slanci emotivi o ad appelli sentimentali, quanto al riconoscimento del diritto del bambino a essere com'è, a non essere sempre giudicato in rapporto all'età matura, riconoscendogli il valore dell'essere suo, a riconoscerlo, in modo particolare, nella sua 'differenza'³.

Per lunghissimo tempo l'infanzia è rimasta un territorio sconosciuto e inesplorato. È mancato l'interesse scientifico di conoscere il bambino riducendo, così, il campo d'azione ai soli affetti perché ritenuto ancora non pienamente maturo. Quindi, il suo pensiero, la creatività, i suoi atteggiamenti non sono mai stati indagati e presi in considerazione. Korczak contribuisce, al pari di altri studiosi dell'epoca, a concepire un nuovo modo di vedere il bambino. L'adulto inizia ad entrare in empatia, prova a guardare dal suo punto di vista, elimina le distanze e le distinzioni. Di conseguenza cambia, anche, l'azione educativa e lo stesso ruolo dell'educatore che, da giudice, diventa osservatore attento dei bisogni del bambino. Questo è possibile solo in seguito ad una riflessione seria, attenta, accurata su quest'ultimo. L'educazione è legata, di solito, a comportamenti da apprendere e/o da correggere. C'è un limite, però, da considerare: l'educatore stesso. Se esso tende ad imporre le proprie caratteristiche può finire, come sostiene tra gli altri Martin Buber, che l'educazione incida sul carattere del bambino provocando un fenomeno imitativo. Se, invece, l'educatore tende a vincolare con autorità le proprie prerogative, nei discenti si creerà una sorta di insoddisfazione e di disincentivazione. A riguardo, Dario Arkel afferma:

Se ne deduce che educare al comportamento contenga un alto rischio di fallimento. La formazione è il percorso più complesso perché riunisce in sé i due aspetti del sapere e del comportamento, legandoli indissolubilmente. Si dimostra di sapere soltanto comportandosi in un dato modo. Perché la formazione abbia un pieno e sano sviluppo della persona, sia Korczak sia Buber, sostengono sia necessario portare primariamente i giovani a conoscere sé stessi in relazione all'Altro. Ovvero, *ri-conoscersi tra gli altri e con gli altri*⁴.

Ma chi educa gli educatori? Quali esigenze occorre tenere presente? Cosa e come comunicare con il bambino?

Più si riflette sull'argomento – aveva già sostenuto Rousseau – e più si affacciano nuove difficoltà. L'educatore dovrebbe essere stato formato in funzione del suo allievo; bisognerebbe che i domestici, e tutti coloro che lo circondano, fossero educati tenendo presenti le esigenze del bambino e le impressioni che è necessario comunicargli; passando da una educazione all'altra chissà fin dove bisognerebbe risalire. Come può un bambino essere educato correttamente da chi non ha ricevuto a sua volta una buona educazione?⁵.

La risposta a questo assunto, per dirla con le parole di Korczak, fa riferimento a come «l'atto educativo non può che partire dal vissuto, dalle emozioni, dal sentire, dai bisogni e dalle esperienze dell'allievo»⁶. Si tratta di un atto generativo che scaturisce da storie concrete capaci di innescare nell'educatore riflessioni secondo le quali:

grazie alla teoria so, grazie alla pratica sento. La teoria arricchisce l'intelletto, la pratica acuisce la sensibilità, allena la forza di volontà. Sapere non significa agire in base a quello che si sa. I punti di vista altrui devono penetrare in me, nel vivo del mio 'io'. Non è senza operare una forte selezione che attingo al vasto campo delle asserzioni teoriche. Alcune le scarto, altre le dimentico, altre ancora le tralascio, le sottovaluto. Così facendo ho costruito un mio bagaglio di conoscenze, consapevoli o inconsapevoli, da cui mi faccio guidare nel momento dell'attività pratica. [...] La pratica è il mio passato, la mia vita, la somma personale delle mie esperienze, la consapevolezza dei miei fallimenti, del mio lavoro, delle mie vittorie e delle mie sconfitte, delle mie emozioni⁷.

Dunque, sarà il bambino ad insegnare il proprio ruolo agli educatori perché si configura come un «libro aperto» da non sottovalutare, da leggere per maturare. Dall'osservazione attenta del bambino e dalla comprensione delle attività uomo-bambino scaturisce il punto di riferimento e il paradigma da seguire per ridisegnare l'azione educativa messa in campo dagli educatori.

La funzione pedagogica dell'osservazione

Gli educatori migliori iniziano a tenere dei diari ma smettono in fretta: non conoscono le tecniche di scrittura del diario, nei loro seminari non hanno imparato la buona pratica della documentazione del proprio lavoro. Pretendono troppo da sé stessi, non credono più nelle proprie capacità; pretendono troppo dagli appunti, non credono più nel loro va-

lore. Una cosa suscita in me felicità, un'altra tristezza, stupore, rabbia, scoraggiamento. Cosa annotare? Come annotare? Non lo insegnano. È cresciuto dal diario adolescenziale che si nasconde dal papà sotto il materasso, ma non è maturato in un memoriale che si scambia con il collega, si declama agli incontri e alle conferenze. Forse gli hanno insegnato ad annotare altrui lezioni, altrui pensieri, ma non i propri. Quali difficoltà e quali sorprese hai incontrato? Che errori hai commesso? Come li hai corretti? Quali insuccessi hai collezionato e che trionfi hai celebrato? Che ogni tua sconfitta possa insegnare a te, ed aiutare gli altri⁸.

La scelta di riportare integralmente, come *incipit* al presente contributo, un passo corposo tratto da 'Momenti educativi', presente nell'opera *Racconti e scritti educativi. Opere inedite I*, è legata alla volontà di avviare la riflessione, sul ruolo dell'educatore, a partire, proprio, dalle parole del medico-educatore polacco. Gli interrogativi posti riecheggiano, ancor'oggi, in chi svolge questo ruolo fondamentale per la crescita delle giovani generazioni e dell'intera società. Emerge una proposta: la funzione pedagogica dell'osservazione. Korczak ribalta l'errata inclinazione dell'adulto nei confronti del bambino. Solitamente, il bambino veniva considerato solo in funzione dei desideri dell'adulto e di ciò che sarebbe dovuto diventare da grande. L'identità del bambino in quanto tale non esisteva. Le sue timidezze, le sue ispirazioni o volontà non rappresentavano elementi importanti. Si affermava: il bambino può aspettare. Sarà l'uomo, il lavoratore, il cittadino del domani. E, in tale prospettiva, il bambino passava in secondo piano all'interno della società.

Korczak, invece, ridà valore alla sua esistenza e alla sua personalità che esiste, oggi, con la molteplicità complessa della sua vita. L'educazione, per essere proficua ha bisogno dell'aiuto non solo della psicologia, ma della medicina, della sociologia, dell'etnologia, della storia, della poesia, della criminologia. Da questa concezione emerge lo sguardo appassionato che l'educatore polacco rivolge all'infanzia e ai suoi diritti. Ciò lo spinge a cercare un nuovo paradigma in grado di comprendere il bambino nella sua singolarità, integrità, completezza. A tal proposito, propone «una clinica dell'educazione» in grado di offrire all'educatore la possibilità di capire in profondità gli atteggiamenti degli allievi, le loro sensazioni, emozioni, sentimenti, vocazioni. Il tutto a partire dai piccoli gesti, quelli ordinari, il più delle volte considerati 'banali'.

Se la pedagogia volesse seguire il sentiero già battuto dalla medicina, dovrebbe elaborare una diagnostica educativa basata sulla comprensione dei sintomi. La febbre, la tosse, il vomito stanno al medico come il sorriso, le lacrime, il rossore stanno all'educatore. Non

ci sono sintomi che non abbiano un significato. Bisogna annotare e riflettere su tutto, eliminare il casuale, raggruppare le somiglianze, ricercare le leggi generali. Non come e cosa pretendere dal bambino, non comandare e criticare, ma: cosa gli manca? Cosa ha in eccesso? Di cosa ha bisogno? Cosa può dare?⁹.

Con Korczak emerge un nuovo approccio non solo nei confronti del bambino ma, più in generale, rispetto all'educazione e alla figura dell'educatore. L'osservazione diventa il centro del suo metodo. L'educatore non deve pretendere ciò che il bambino deve fare, ma piuttosto ciò che può fare per quello che è e non come vorrebbe, teoricamente, egli fosse. L'educatore è interpellato ad operare in un'ottica di oggettività delle idee e delle opinioni, affinché possa comprendere e aspettare l'uomo-fanciullo che vuol scoprire il mondo. «Abbi coscienza, educatore – scrive Korczak – che puoi errare». Il ruolo dell'educatore, in un rapporto di ricerca reciproca in grado di provare i valori pedagogici più sublimi, è valorizzato affinché sappia amarlo, aiutarlo, osservarlo, capirlo, sapergli parlare, entrare nel suo mondo. L'educatore è chiamato ad emancipare il bambino dalla 'prigione' che le istituzioni e la famiglia, spesso, gli costruiscono. In quest'ottica, però, l'educatore può sbagliare perché è un uomo e non una macchina e se è un cattivo educatore attribuisce agli allievi i propri errori. E i giovani ricordano, non dimenticano le ingiustizie subite. Il bambino ha il diritto di veder trattate le sue difficoltà con serietà ed obiettività. Per questo fonda la 'Casa degli Orfani' – concepita come istituto educativo che organizzava e aveva cura del completo sviluppo umano degli ospiti, in un clima stimolante e positivo – e il 'Tribunale dei pari' inteso come luogo di confronto, di consiglio, di scelta, di disinganno della collera.

Gli adulti hanno almeno i tribunali. Ma noi? Quando troviamo qualcuno che supera veramente ogni limite, la nostra sola possibilità di ricorrere è quella di andare a lamentarsi con un adulto. Eppure, è una soluzione che non ci piace per niente. In ogni caso, gli adulti capiscono male questo genere di problemi. Se ne sbarazzano in un modo o nell'altro¹⁰.

Ecco perché diventa importante l'istituzione di questi strumenti di co-partecipazione. Il Tribunale si radunava una volta alla settimana. Il segretario del Tribunale era un educatore, interpellato non a giudicare, ma adibito al ruolo di cancelliere delle testimonianze e degli interrogatori. Questa funzione è importante perché lascia intendere come ci sia una co-costruzione, nella sfera dell'educazione, tra l'educatore e l'allievo. Un processo che porta a considerare i bambini come esseri capaci di comprendere la necessità di mantenere dei limiti,

di sottoporsi alla legge, di accogliere e rispettare le regole in vista di un obiettivo comune. A tal fine, l'azione educativa deve essere indirizzata dai principi dell'autogestione e dell'autogoverno in cui, adulti e bambini, devono fissare le regole principali della vita scolastica e sorvegliare, insieme, sulla loro effettiva attuazione. L'autogoverno, l'autogestione e la co-partecipazione delineano delle pratiche educative indispensabili per la creazione di una scuola-comunità, nell'ambito della quale il bambino viene messo in una situazione di assimilare le norme e di sviluppare la sua personalità conciliando le esigenze personali con quelle del gruppo. In quest'ottica la scuola costituisce il punto focale della vita del giovane, sul piano culturale, emozionale, di esperienza diventando il laboratorio ideale in cui acquisire conoscenze, competenze e 'l'arte' della comunicazione che rappresenta un *focus* importante nel pensiero del medico polacco. Secondo Korczak gli «educatori non sono in grado di comunicare con i bambini attraverso la scrittura e questo è un grave errore»¹¹. Fin dagli inizi della sua attività pedagogica tenta di infondere nei suoi ragazzi il coraggio di comunicare le proprie opinioni, affermando non solo l'esigenza vitale della libera espressione, ma il diritto ad essa e il rispetto per tale diritto. Egli ottimizzerà l'immaginazione e il linguaggio dei bambini, sostenendo l'importanza della scrittura e dell'incitamento a essa da parte degli insegnanti. A suo parere, se questi ultimi non stimolano gli alunni a esprimersi attraverso la scrittura, a imprimere sulla carta i propri pensieri, è perché non è facile capire la scrittura infantile.

E quali lettere sono importanti? Chiese Matt.

Le lettere inviate dai Re, per esempio.

E quali lettere sono meno importanti?

Molti bambini scrivono a Vostra Altezza. Ogni volta che hanno un'idea scrivono una lettera. E alcuni di loro scrivono così male che non si riesce a comprendere quel che scrivono.

Ok! Se per voi è troppo difficile leggere le lettere dei bambini, lo farò io. Sono anch'io un bambino!¹².

Korczak è decisamente convinto dell'utilità di questo primo canale di dialogo e dell'importanza della comunicazione scritta con i bambini. Crede «che le lettere non ostacolano, ma rendano più facile la comunicazione orale con i bambini»¹³. La 'Bacheca', su cui i bambini potevano esporre i propri pensieri, le proprie richieste o le proprie lamentele e la 'Cassetta delle lettere', il cui principale obiettivo era quello di insegnare a riflettere e a motivare ogni decisione o richiesta soprattutto per coloro che facevano fatica a comunicare oralmente, puntano a spiegare ogni decisione o istanza e a costruire un rapporto diretto, personale e

riservato attraverso la scrittura, educando ad attendere una risposta, anziché pretenderla subito.

Allo stesso modo, l'educatore polacco è consapevole dei rischi che il metodo osservativo troppo rigido può avere nell'ambito dell'azione educativa. L'eccessivo dogmatismo di un metodo così scientifico rischia di condurre l'educatore a semplificare troppo la natura complessa dei bambini giungendo così a definizioni sempliciste. Occorre, dunque, osservare il bambino così com'è, nella pluralità dei suoi molteplici aspetti senza ricorrere a etichette o soluzioni frettolose. Si tratta di un compito arduo che l'educatore è chiamato a fare e che non permette errori, pigrizie, standardizzazioni e descrizioni superficiali ma, al contrario, serve pazienza, cura, ascolto, empatia, riflessione e maturità.

Riflessioni conclusive sull'attualità del pensiero di Korczak

Alla luce di quanto analizzato sopra e degli scritti raccolti nella traduzione delle *Opere inedite* emerge il profondo rispetto, più che l'amore *tout court*, per il bambino che fa dell'educatore polacco uno dei più importanti e originali di tutti i tempi. Korczak non gradisce l'immagine dell'infanzia come preludio a una vita futura, perché ogni suo istante è fondamentale in assoluto e non per ciò a cui condurrà. Egli ha aiutato a capire il bambino a partire dai suoi punti di riferimento anziché dai nostri. Ha chiarito che è possibile individuare i diritti dei bambini soltanto quando si è capaci di comprenderli, quando si è in grado di vedere e sentire come essi vedono e sentono. Per fare questo bisogna trovare le chiavi per entrare nel loro mondo.

L'azione di Korczak, basata sull'aver adattato alla pedagogia un complesso sistema autogestionario, democratico e rispettoso della dignità di ciascuno, ha creato la pedagogia del dialogo, dell'ascolto e del rispetto di quel che il bambino è e può fare, attribuendogli il diritto di vivere e formarsi.

Il trionfo del sistema di autogestione usato nell'ambito dei due orfanotrofi korczakiani, dove, in un clima di coordinazione e responsabilità vicendevole, i bambini considerano le idee altrui, si appassionano alla vita del gruppo e concorrono alla soluzione di problemi comuni, prova l'importanza di individuare i diritti fondamentali dei bambini: diritto di espressione, diritto di partecipazione attiva, diritto al rispetto.

Quella di Korczak è un'educazione al riconoscimento e al rispetto, alla cura di sé e degli altri. Si tratta di un'educazione finalizzata alla coltivazione delle capacità

personali e della resilienza. Egli, in un ambiente fatto di sentimenti positivi e di gioie intellettuali, ha tramandato ai suoi ragazzi il coraggio di fronteggiare e di narrare le esperienze dolorose, di far affiorare la parte ferita dell'io, attraverso la comunicazione scritta, incoraggiando la loro immaginazione, spingendoli a fantasticare realtà diverse. L'opera pedagogica di Janusz Korczak è guidata da un filo conduttore: umanizzare l'umano puntando sull'educazione dei bambini. Un'educazione, però, non esclusivamente verticista ma – come ben evidenzia Annacontini tessendo un legame con il pensiero di John Stuart Mill – fondata sulla creativa libertà del soggetto¹⁴. Si tratta di un aspetto importante che Korczak nei suoi scritti, quale risultato di una costante riflessione sul suo lavoro, sottolinea con forza:

Non esistono i bambini, esistono gli individui, ma con una diversa scala concettuale, un diverso bagaglio di esperienze, diversi istinti, un diverso gioco di sentimenti. Tieni sempre presente che noi non li conosciamo¹⁵.

Borghi, uno dei più importanti studiosi nel campo pedagogico, afferma che:

L'educatore che non si preoccupa di individuare le caratteristiche singolari e irripetibili di ciascuno dei suoi alunni, che invece di concepire e condurre il suo lavoro come un apprendistato perenne e vivere nella sua scuola e nella sua classe come un 'laboratorio', adagiandosi invece nella bambagia delle idee generali, si colloca nel chiuso di una provincia pedagogica dove trasmissione di nozioni e di abiti di comportamento omogeneizzante, conformismo, livellamento, sono le forme strumentali, idonee alla conservazione dello stato di cose esistente, al servizio della perpetuazione del dominio, della società adulta¹⁶.

Riflessione che conduce, oggi, a un nuovo modo di concepire la scuola intesa come un ambiente per educare alla democrazia. A scuola si elaborano progetti, si prendono decisioni, si fissano regole, si eleggono rappresentanti di classe, si contrappongono opinioni, si stabiliscono relazioni equilibrate e asimmetriche che poggiano su una rete di componenti costituenti la democrazia: la partecipazione *in primis*. La scuola può e deve fare scelte sul piano formativo e organizzativo tendenti a valorizzare la partecipazione, la propositività, la progettualità degli studenti assumendoli come coautori dei processi di insegnamento-apprendimento. La scuola ha, sicuramente, un ruolo primario nella possibilità transculturale di promuovere, incoraggiare, favorire percorsi di studio, di cono-

scienza, di esperienza necessari alle persone indipendentemente dal sesso, dall'età, dalla provenienza.

Da questo, è evidente il richiamo netto ai principi riconducibili al paradigma della comunicazione rintracciabile anche nel pensiero di Korczak. Il Vecchio Dottore li relaziona a una definitiva riconfigurazione del contesto educativo e della rete di rapporti che lo contraddistinguono in senso umanizzante, cioè indirizzato all'autodeterminazione dei singoli e delle collettività, oppure conformizzante, in riferimento ai processi di apprendimento e standardizzazione che oggi ben conosciamo. In definitiva, Korczak afferma che un educatore:

deve sempre ricordarsi che questo metodo o punto di vista gli è stato suggerito dall'esperienza di lavoro in certe condizioni, in un certo luogo, con un certo materiale umano. Dovrebbe motivare la sua posizione, produrre degli esempi, sostenerli con una casistica. Gli concedo pure il diritto di inoltrarsi sul terreno più difficile e rischioso: pronosticare, congetturare cosa ne sarà di un dato bambino. Ma che sia sempre consapevole di potersi sbagliare. Nessun parere deve diventare una convinzione assoluta o una convinzione per sempre [...] Solo a queste condizioni il lavoro dell'educatore non sarà né monotono, né privo di speranza¹⁷.

L'educatore, così, sarà in grado di 'amare' il bambino, di sostenerlo e di guidarlo nel suo destino e di trovare, continuamente, nuovi stimoli per compiere ulteriori ricerche in grado di migliorare il suo ruolo educativo, proprio come ha testimoniato Korczak con la sua vita.

VALERIO PALMIERI
University of Foggia

¹ J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, Luni, Milano 1994, p. 45.

² *Ibi*, p. 55.

³ N. Filippi, *Infanzia, lavoro ed emigrazione nel 'secolo breve'*, in M. Gecchele, S. Polenghi, Paola Dal Toso (edd.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Edizioni Junior, Parma 2017, p. 339.

⁴ <https://www.zeroseiup.eu/formazione-e-condivisione/>

⁵ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Studium, Roma 2016, p. 25.

⁶ A. Potestio, *Introduzione*, in J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, Studium, Roma 2022, p. 26.

⁷ J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 278.

⁸ *Ibi*, pp. 148-149.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Id., *Quando ridiventerò bambino*, Luni, Milano 1995, p. 98.

¹¹ Id., *Come amare il bambino* [1919], tr. it., Luni, Milano 2005, p. 294.

¹² Id., *King Matt the first* [1923], en. tr., Vintage, London 2005, p. 153.

¹³ *Ibid.*, pp. 295-296.

¹⁴ G. Annacontini, *Dal riconoscimento al diritto al rispetto. Passaggi esperenziali per la fondazione pedagogica del pensiero di Korczak*, in A.M. Colaci (ed.), *I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 38-42.

¹⁵ J. Korczak, *Come amare il bambino. I principali scritti pedagogici del grande autore polacco*, Emme, Milano 1979, p. 76.

¹⁶ L. Borghi, *La città e la scuola*, Elèuthera, Milano 2000, p. 103.

¹⁷ J. Korczak, *Come amare il bambino. I principali scritti pedagogici del grande autore polacco*, cit., pp. 123-124.

**La presenza internazionale del pensiero di Janusz Korczak:
una prima ricognizione**

**The International Presence of Janusz Korczak's Thought:
a First Overview**

FRANCESCO MAGNI

The article offers a first overview of the reception and echo that the figure, thought, and testimony of Janusz Korczak continues to this day to inspire researchers from around the world, in areas of reflection and study ranging from pedagogy to medicine. The article will review the main contributions of international scientific research published in the last four years (2018-2022).

The overview will first show the current relevance of Korczak's thought and testimony; alongside the extreme variety of disciplinary fields and perspectives that are still being challenged today by his figure.

KEYWORDS: JANUSZ KORCZAK; LITERATURE REVIEW; EDUCATION RESEARCH; INTERDISCIPLINARY RESEARCH; INTERNATIONAL RESEARCH.

La recente pubblicazione in Italia di alcuni testi finora inediti dell'opera di Janusz Korczak¹ (pseudonimo di Heryk Goldszmit, Varsavia 22 luglio 1878 - Treblinka, 6 agosto 1942) ci offre l'occasione per provare ad indagare se, come e in che modo il pensiero del medico ed educatore polacco sia stato e sia tutt'oggi continuamente recepito nel dibattito internazionale, in quali contesti e secondo quali prospettive di ricerca, nonché attorno a quali paradigmi epistemologici la sua figura e il suo lascito testimoniale vengano studiati, discussi e rilanciati.

Già il dato biografico di questa figura ci consegna una poliedricità che non è possibile racchiudere sotto un'unica dimensione o prospettiva. Non volendo né potendo qui ripercorrere la parabola biografica di Korczak, possiamo forse riassumerla con la fortunata formula sintetica con la quale si apriva l'opuscolo celebrativo dedicato al nostro del Consiglio di Europa pubblicato nel 2009 e con la quale

Janusz Korczak sembra abbia definito se stesso: «medico per formazione, pedagogo per circostanze, scrittore per passione e psicologo per necessità»². Pur volendo indagarne la sua personalità da una prospettiva innanzitutto pedagogica, Janusz Korczak, come è stato sottolineato, «rimane in una categoria a sé stante tra i pedagogisti di ogni tempo»³. Già da queste prime righe si può perciò comprendere perché Andrea Potestio si riferisca nel suo saggio di apertura della traduzione degli scritti inediti di cui si accennava in premessa di una pedagogia 'implicita'⁴ dell'educatore polacco, anche a causa di una «mancanza di una scrittura sistematica e di una argomentazione compiuta, aspetto che appartiene all'intera opera korczakiana»⁵. Anche nella rassegna che si va a presentare emerge un carattere 'eclettico' e 'multiforme' dove la sistematicità e la precisione di un discorso teorico cedono il passo la vitalità e drammaticità dell'esperienza narrata o vissuta in prima persona.

Un'eredità feconda sotto diverse prospettive

Chi è stato – e chi è per chi lo incontra oggi – Janusz Korczak? Si potrebbe riassumere così: pediatra, educatore, testimone fino al sacrificio della propria vita dei diritti dei bambini.

Già nel 1978, anno del centenario della nascita di Korczak, l'UNESCO aveva dedicato all'educatore ebreo la ricorrenza di quell'anno. E l'approvazione il 20 novembre 1989 della *United Nations Year of the Child. UN Convention on the Rights of the Child*, non può che far rimandare il pensiero al suo impegno in favore dei più piccoli e dei più deboli. Certamente a quest'ultimo aspetto e ai diritti dei bambini è legato anche l'immaginario comune di questa figura, che lo ritrae spesso abbracciato e inscindibilmente legato nella traiettoria di vita-morte ai suoi piccoli orfani del ghetto di Varsavia. La *legacy*, il testamento e il lascito di Janusz Korczak è innanzitutto questo, ma sicuramente anche molto altro.

In questo contributo ci si prefigge lo scopo di indagare e portare alla luce, in una prima ricognizione, la ricezione e l'eco che la figura, il pensiero, la testimonianza di Janusz Korczak continuano ancor oggi a ispirare e a pro-vocare ricercatori da tutto il mondo, in ambiti di riflessione e studio che spaziano dalla pedagogia alla medicina. Se ne ha una immediata evidenza compiendo una ricerca delle pubblicazioni scientifiche che lo riguardano e che qui si ripropone secondo una suddivisione in due macro-ambiti tematici.

Contributi di ambito pedagogico

Pur limitando il campo di indagine alle pubblicazioni comparse negli ultimi 4 anni (2018-2022)⁶ si trovano innanzitutto testi (monografie e articoli) di carattere internazionale che rileggono Janusz Korczak come educatore, con particolare attenzione ai suoi profili relativi alla giustizia e ai diritti dei bambini.

Ma prima di questo occorre forse menzionare il fatto che Korczak, pur non nascendo in una famiglia di ebrei ortodossi, partecipa alla tradizione dell'illuminismo ebraico (*Haskalah*). Questo dato biografico, che risulterà decisivo per tutta la sua parabola esistenziale, nonché per la sua tragica fine, ci consente di poter inserire, come hanno provato a ricostruire in un recente volume collettaneo Koerrenz e von Horn⁷, Korczak all'interno di un filone che si potrebbe definire di 'pedagogica ebraica'. Questo volume, infatti, ripercorre alcune eminenti figure ebraiche dell'educazione⁸ alla ricerca di un paradigma pedagogico della tradizione ebraica. Questa prospettiva viene posta in paragone e, almeno parzialmente in alternativa, con la tradizione greca/occidentale della *paideia*, provando a individuarne analogie e differenze: entrambe, si sostiene, sono in opposizione a mitologie antiche e mirano ad aver pieno diritto di cittadinanza nell'ambito della ragione umana e del suo discorso. La differenza principale, però, a detta degli autori risiede nel fatto che il paradigma greco sarebbe definito all'interno di un orizzonte di un autogoverno di un popolo che si autolegittima da sé; mentre quello ebraico consisterebbe nell'idea di una 'teonomia', una legge di Dio che guida e governa la storia dei popoli, così come quella dei singoli individui e che rappresenta una ragione superiore al quale subordinarsi e integrarsi in ascolto con il proprio cuore⁹. In questa prospettiva, dunque, il fondamentale aspetto di differenza si troverebbe nel fatto che all'interno del paradigma pedagogico ebraico il primato appartiene sempre «alla narrazione dell'unica grande storia di alleanza di Dio con Israele attraverso le molte vite individuali e le linee temporali della storia»¹⁰.

Accennato a questo aspetto che appare fondamentale per la figura di Korczak, altre pubblicazioni pongono in risalto gli aspetti forse più noti della sua opera pedagogica – intesa come intreccio ineludibile di vita, esperienza, riflessione, scrittura – ponendo in risalto innanzitutto il nesso tra educazione, giustizia e diritti del bambino: è questo il caso della recente monografia dell'olandese Joop W. A. Berding, pubblicata nella prestigiosa collana *Key Thinkers in Education* della casa editrice Springer¹¹, così come di altri contributi che rappresentano il filone più frequente e diffuso degli studi sull'educatore polacco¹².

Altri autori prendono come chiave ermeneutica del messaggio di Korczak quello della sua tragica fine (a questo proposito Daniel Feldman ne parla come di *'Holocaust Educator'*)¹³; altri ne sottolineano gli aspetti legati alla partecipazione dei bambini nelle attività pedagogico-didattiche¹⁴, altri ne indagano il legame tra scrittura ed educazione¹⁵, altri ancora si soffermano sulla sua filosofia educativa, indagando in particolare l'importanza di categorie come quella della 'fiducia', del 'rispetto' e del 'perdono'¹⁶ oppure si soffermano sugli aspetti legati alle attività e metodologie della ricerca educativa, per esempio nel campo della formazione di educatori ed insegnanti¹⁷. Sul carattere trasformativo della pedagogia di Korczak insiste, da diverse prospettive storiche, pedagogiche, didattiche, psicologiche, anche un volume collettaneo del 2020¹⁸. Altri ancora collocano Korczak all'interno di una riflessione di pedagogia critica che travalica la mera dicotomia adulto/bambino e mira a ribaltare le 'colonizzazioni ideologiche' e le tradizionali relazioni di potere¹⁹.

Altri approfondimenti si concentrano poi non tanto sul passato, quanto piuttosto su concrete e recenti sperimentazioni pedagogiche-didattiche promosse a partire dal messaggio di Korczak: è questo il caso dell'articolo di Valeeva e Demakova²⁰ dove si rilegge l'esperienza del campo estivo *'Nash Dom'* ('la nostra casa') avviata sulla scia dei paradigmi pedagogici di Korczak fin dal 1993 in Russia (a Taganrog e a Kazan) che nel corso dei decenni hanno accolto oltre 2.000 bambini e coinvolto più di 350 educatori provenienti da diverse parti del mondo.

Sulla stessa linea di confronto con attuali sperimentazioni didattiche si colloca la ricerca di Underwood, Quyen Van e Zhao che hanno provato a indagare l'attualità del pensiero korczakiano nel Regno Unito e in Canada, attraverso quattro studi di caso, intervistando dirigenti scolastici in ciascuno dei due paesi coinvolti nella ricerca. Caratteristica dei dirigenti in questione è che ciascuno di essi e ciascuno dei loro istituti scolastici dichiara di ispirarsi esplicitamente, almeno in parte, alla figura di Janusz Korczak. Il primo aspetto che emerge dalla loro ricerca è che gli insegnanti in questi contesti conoscono maggiormente la vita di Korczak piuttosto che i suoi scritti, a conferma del carattere 'implicito' del suo insegnamento. Raramente, infatti, si riscontra una lettura diretta delle opere e dei testi integrali dello scrittore polacco, mentre avviene più frequentemente attraverso compendi parziali ed antologie anche nei contesti scolastici a lui espressamente dedicati. Il riferimento a Korczak rimane innanzitutto sul piano del richiamo ideale e valoriale, mentre sembra sfumarsi per quanto riguarda concrete strategie pedagogico-didattiche²¹.

Con riferimento poi agli ambiti territoriali, la *legacy* di Janusz Korczak è particolarmente viva e attiva, evidentemente, in Israele e Polonia. Ma non si racchiude certo in questi due contesti nazionali, travalicando tradizioni e contesti molto differenti come rileva il già citato volume di Berding:

In Giappone, il messaggio di Korczak ha reso le persone maggiormente consapevoli – non certo su larga scala, ma non senza significato – della rigidità del sistema scolastico e del conseguente alto tasso di suicidi tra i giovani. In Nord America, le opere di Korczak sono studiate intensamente dal punto di vista della memoria dell'Olocausto. In Sud America, le idee di Korczak sono messe in pratica nel lavoro nelle favelas di San Paolo, in Brasile. In Africa, hanno svolto un ruolo per migliorare la qualità della scolarizzazione di bambini e bambine²².

Sempre da una prospettiva pedagogica alcuni autori hanno recentemente operato parallelismi tra Korczak e altre personalità con ampie sensibilità pedagogiche del Novecento: dal contesto brasiliano non poteva mancare un confronto con Paolo Freire²³, dove si propone un relazione tra l'attività di Korczak con la sua piccola rivista e il dialogo con le lettere dei bambini vista come 'arma contro le ingiustizie sociali' e la visione dell'educazione come mezzo per cambiare il mondo, punto di incontro con il pedagogista sudamericano. Entrambi, infatti, secondo l'autore,

hanno usato il potere della scrittura e dell'interpretazione per sviluppare la coscienza nelle persone, liberandole da un contesto di manipolazione. I piccoli proletari di Korczak e gli operai analfabeti di Freire hanno imparato leggendo e scrivendo a capire il mondo, a essere persone consapevoli e autonome²⁴.

E ancora, l'invito korczakiano a rispettare tutte le età della vita viene poi riletto in un contributo alla luce dell'insegnamento di Chiara Lubich ad amare e a 'guardare tutti i fiori'²⁵.

A questo riguardo va pur segnalato il rischio al quale una figura e una *legacy* di tale portata come quella di Janusz Korczak è inevitabilmente sottoposta. Ben si comprende, infatti, che anche a causa della tragica fine esistenziale, carica di significato e testimonianza personale, alcuni autori sembrano correre il pericolo di operare semplificazioni e giustapposizioni che, in seguito ad uno studio più attento del pensiero e delle opere dello scrittore polacco, suggerirebbe forse maggior prudenza.

Infine, vi sono contributi che non rientrano in nessuna di queste precedenti categorie e che appaiono ad un primo sguardo particolarmente 'eclettici' se non quasi 'stravaganti': come per esempio un contributo che indaga la ricezione nell'arte e nella scultura della figura di Korczak passando in rassegna opere artistiche che lo ritraggono, spesso insieme ai suoi orfani, e ne commemorano il tragico epilogo²⁶.

Contributi di ambito medico-pediatrico

Un secondo filone di contributi riguarda poi studi e ricerche di carattere medico-pediatrico che si lasciano esplicitamente ispirare e guidare dalla sua opera. Nei primi due casi esaminati si tratta di veloce accenni, perlopiù di carattere commemorativo e celebrativo: Richard B. Gunderman²⁷, per esempio, invoca per coloro che operano nell'ambito della radiologia pediatrica lo stesso coraggio di Korczak, per poter servire e difendere i bambini che si affidano alle proprie cure; mentre Eleanor J. Molloy²⁸ si limita ad una breve rievocazione celebrativa.

Più articolato il contributo di Woltanowski, Wincewicz e Sulkowski²⁹, dove si indaga, da una prospettiva che si potrebbe definire di storia della medicina e della salute e dei diritti dei bambini, la figura di Julian Kramsztyk e di due tra i più importanti suoi allievi: lo stesso Janusz Korczak e Ludwik Rajchman.

L'indagine sulla figura di Julian Kramsztyk (1851-1926), medico pediatra e attivista sociale di origine ebraica, figlio del rabbino Izaak Kramsztyk, coinvolto in attività di carità e di sostegno agli orfani, noto per i suoi studi in tema di nutrizione alimentare e vaccinazioni, consente al lettore di andare alle radici della formazione di Korczak, che divenne suo assistente nel 1905 all'ospedale per bambini Bersohn and Baumans di Varsavia.

Kramsztyk, nella sua veste di tutor e maestro di Korczak, tra le altre attività, lo coinvolse nell'organizzazione della *Warsaw Society of Summer Holidays* (*Warszawskie Towarzystwo Kolonii Letnich*) che promuoveva campi estivi per bambini cattolici ed ebrei che versavano in condizioni di povertà.

Gli autori ci portano a scoprire anche un dettaglio forse poco noto. Durante questi campus estivi, i bambini erano ospitati in cottage estivi sulle rive del fiume Bug, in un villaggio vicino, all'epoca sconosciuto, di nome Treblinka. È un'orribile coincidenza, scrivono gli autori, che questo villaggio divenne in seguito il sito del campo di concentramento nazista di Treblinka, dove morirono oltre 800.000

persone tra cui Janusz Korczak con 'i suoi' piccoli orfani e molti dei collaboratori e allievi di Kramsztyk. Un luogo, dunque, che Korczak aveva già visitato e che sarà poi quello della sua morte.

Se Kramsztyk ci aiuta ad andare alle origini della formazione giovanile di Korczak, il personaggio di Ludwik Rajchman (1881-1965), medico e batteriologo polacco, attivista della Società delle Nazioni, cofondatore dell'UNICEF e suo primo presidente dal 1946 al 1950, ci offre un altro esempio di quanto sia stato qualitativamente stimolante e fecondo il contesto medico sociale in cui si formò il giovane Korczak.

Per (non) concludere

Da questa prima ricognizione emerge dunque da un lato una costante, perdurante attualità del pensiero e del messaggio pedagogico e testimoniale in senso lato di Korczak; dall'altro una grande varietà di accenti e di sguardi, sia sotto il profilo della rilettura storico-filosofica, sia sotto quello del suo profondo significato in grado di illuminare l'oggi e delle possibili sperimentazioni educative. Una eterogeneità che può risultare spaesante, senza un ancoraggio univoco e unitario, che forse può però essere rinvenuto nel costante invito a non incorrere in riduzionismi antropologici, considerando il bambino solo come un adulto 'in potenza', ma al contrario a superare e travalicare la contrapposizione adulto/bambino per rispettare ciò che ciascuno di noi è adesso – infante, giovane, adulto, anziano – nel qui ed ora irriducibili che ci sono dati da vivere. Un filo rosso non da poco che collega riflessioni e prospettive altrimenti apparentemente inconciliabili e che fornisce una costante sfida pedagogica per tutti coloro che hanno a cuore l'infanzia, l'adolescenza e, più in generale, la possibilità di avviare relazioni umane formative ed educative fondate sulla fiducia e il rispetto reciproci. Un lascito che ancor oggi ci aiuta a riflettere e a interrogarci sulle grandi domande di fondo dell'umanità, per poter avviare o riprendere cammini educativi coraggiosi ed autentici, in un tempo che appare segnato da derive tecnocratiche dove si corre il rischio di un gelido post-umanesimo tanto più diffuso quanto (inconsapevolmente?) accettato passivamente.

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo

- ¹ J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, trad. it. e note di F. Fratangelo, introduzione di A. Potestio, postfazione di I. Lizzola, Edizioni Studium, Roma 2022; J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, trad. it. e note di F. Fratangelo, introduzione di A. Potestio, postfazione di M. Giuliani, Edizioni Studium, Roma 2022.
- ² Council of Europe, *Janusz Korczak. The Child's Right to Respect. Janusz Korczak's legacy. Lectures on today's challenges for children*, Council of Europe, Strasbourg 2009.
- ³ D. Arkel, *La voce di Janus Korczak*, in «Zeroseiup», 4 (2021), p. 51.
- ⁴ A. Potestio, *Introduzione. La pedagogia "implicita" di Janusz Korczak*, in J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., pp. 11-34.
- ⁵ *Ibi*, p. 12.
- ⁶ Da un'analisi tramite il portale <https://bigsearch.unibg.it> tra i risultati della ricerca dei prodotti in lingua inglese pubblicati tra il 2018 e il 2022 risultano: 10 monografie, 71 articoli, 26 capitoli di libro, 8 recensioni. In alcuni casi le voci si ripetono. Tra i contributi presi in esame in questo articolo, si sono tralasciate le nuove edizioni di opere o di estratti dalle opere di Korczak, così come gli interventi minori e le recensioni, selezionando quelli che ci sono apparsi di maggior interesse e rilevanza. Quella che si presenta non ha dunque l'ambizione di rappresentare ancora una revisione sistematica della letteratura scientifica, che si rivelerebbe peraltro davvero ampia e sterminata in questo caso, delle pubblicazioni su Janusz Korczak, ma di apportare, come dichiarato fin dal titolo di questo contributo, una *prima* ricognizione in grado di restituire al lettore future linee di ricerca e di approfondimento. Sul tema della *literature review* si rimanda, *ex multis*, per un approfondimento a L. Ghirotto, *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*, Carocci editore, Roma 2020.
- ⁷ R. Koerrenz, F. von Horn (eds.), *The Lost Mirror – Education in the Hebrew Tradition*, Brill, Boston 2020.
- ⁸ Ogni capitolo ripercorre la vita e il pensiero di questi autori proponendo uno schema ricorrente (un primo paragrafo di cenni biografici, un secondo dove si offre una sintetica chiave ermeneutica interpretativa di lettura, un terzo paragrafo relativo agli aspetti più pedagogici della riflessione dell'autore preso in esame e, infine, nell'ultimo paragrafo un approfondimento sull'attualità e l'eredità). Tra le personalità presentate nel volume lo stesso Korczak, cap. 2, pp. 17-29 scritto da Annika Blichmann; Martin Buber, cap. 3, pp. 30-48; Hannah Arendt, pp. 73-87.
- ⁹ R. Koerrenz, *The Hebrew Paradigm of Pedagogy*, cap. 11, pp. 145-157, in particolare su questi aspetti si vedano le pp. 146-147.
- ¹⁰ *Ibi*, p. 156.
- ¹¹ J. W. A. Berding, *Janusz Korczak: Educating for Justice*, Springer International Publishing AG, 2020.
- ¹² Cfr. M. Shner, *Why Children have Rights: Children Rights in Janusz Korczak's Education Philosophy*, in «International Journal of Children's Rights», n. 26, 2018, pp. 740-760. Sul tema si veda anche G. Eichsteller, *Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today*, in M. Freeman (Ed.), *Children's Rights: Progress and Perspectives: Essays from the International Journal of Children's Rights*, BRILL, 2011, pp. 496-513.
- ¹³ D. Feldman, *Honoring the Child's Right to Respect: Janusz Korczak as Holocaust Educator*, in «The Lion and the Unicorn», The Johns Hopkins University Press, n. 40, 2016, pp. 129-143.
- ¹⁴ U. Markowska-Manista, D. M. Zakrzewska-Oledzka, *La pedagogía de Janusz Korczak y los métodos de trabajo participativo con los niños por sus derechos humanos*, in «Sociedad e Infancias», n. 3, 2019, pp. 295-313.
- ¹⁵ A. Tort Bardolet, *Con la infancia. El legado ineludible de Janusz Korczak*, in «Sociedad e Infancias», n. 3, 2019, pp. 281-286.
- ¹⁶ B. Tsabar, *Trust, respect, and forgiveness: the educational philosophy of Janusz Korczak*, in «Educational Theory», vol. 71, n. 5, 2021, pp. 609-629.
- ¹⁷ S. Efron, *Janusz Korczak. Legacy of a practitioner-researcher*, in «Journal of Teacher Education», vol. 56, n. 2, March/April 2005, pp. 145-156.
- ¹⁸ T. Tsyrlina-Spady, P. Renn (eds.), *Nurture, Care, Respect, and Trust: Transformative Pedagogy Inspired by Janusz Korczak*, Myers Education Press, 2020.
- ¹⁹ B. Vucic, *The colonization of childhood. The critical pedagogy of Janusz Korczak*, in A. Odrowaz-Coates, S. Goswami (eds.), *Symbolic violence in socio-educational contexts. A post-colonial critique*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warsaw, 2017, pp. 161-181.
- ²⁰ R. A. Valeeva, I. D. Demakova, *Humanization of Education in the Context of Janusz Korczak Pedagogical Ideas*, in «Review of European Studies», vol. 7, n. 4, 2015, pp. 161-171.
- ²¹ J. Underwood, H. Quyen Van, Y. Zhao, *Differing Interpretations of Janusz Korczak's Legacy in Schools that take Inspiration from His Work: A Study in Four Schools in the UK and Canada*, in «Eastern European Journal of Transnational Relations», vol. 4, n. 1, 2020, pp. 151-162.
- ²² J. W. A. Berding, *Janusz Korczak*, Springer Briefs on Key Thinkers in Education, Springer 2020, p. 45 [trad. nostra].
- ²³ A. Nawroski, *Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire*, in «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos», Brasília, v. 100, n. 256, 2019, pp. 543-557.
- ²⁴ *Ibid.*, p. 556.
- ²⁵ M. T. Siniscalco, *The Learner in the Eyes of the Educator: Reflections on the Thought of Chiara Lubich and Janusz Korczak*, in «Paedagogia Christiana», vol. 1, n. 43, 2019, pp. 245-260.
- ²⁶ R. Dorot, N. Davidovich, *Janusz Korczak as perceived in education and art*, in «Israel Affairs», vol. 27, n. 5, 2021, pp. 870-904.
- ²⁷ R. B. Gunderman, *Courage and the care of children: Janusz Korczak*, in «Pediatric Radiology», n. 2021, n. 51, pp. 519-520.
- ²⁸ Eleanor J. Molloy, *Dr Janusz Korczak: paediatrician, children's advocate and hero*, in «Pediatric Research», n. 86, 2019, pp. 783-784.
- ²⁹ P. Woltanowski, A. Wincewicz, S. Sulkowski, *Protection of Children's Human. Rights and Health: A Legacy of Julian Kramsztyk, Janusz Korczak, and Ludwik Rajchman*, in «Global Pediatric Health», vol. 5, 2018, pp. 1-7.

Aspetti pedagogici nell'opera di Janusz Korczak

Pedagogical Aspects in the Work of Janusz Korczak

ANDREA POTESTIO

This essay reflects on the pedagogical aspects pertaining to the work of the Polish educator Janusz Korczak, focusing in particular on an analysis of his original texts in Italian which were recently published by Studium. The particular attention to childhood and the circularity between theory and practice are significant aspects of his theoretical production.

KEYWORDS: EDUCATION; JANUSZ KORCZAK; CHILDREN; PEDAGOGY; LIFE.

Korczak's thought reflects his incessant, passionate activity of child education and care, particularly for the weakest, poorest, most defenceless, orphaned children. Starting with his work as a paediatrician, his experiences as a young educator for associations concerning orphans, up to his direction of the orphanage starting in 1912 and collaboration in designing the educational project of our orphanage starting in 1919, Henryk Goldszmit¹ dedicated his entire life to educating and helping children in difficulties, choosing not to have a family or children². As constantly recalled by a reception – at least in Italy – that is too celebratory and worshipful, this decision would lead him to sacrifice his own life in the Treblinka extermination camp, following the destiny of the children he dealt with in the Jewish ghetto of Warsaw.

The decision to dedicate his life to children and to tell about their world, particularly for those who are most marginalized, constituted the foci through which Korczak showed his passion about education and development. He observed children, cared for them as a doctor, recognized and cared for their needs, and over the years, this daily professional practice became a life choice and educational service that took shape in the orphanage. This intense educational work in the field was not, however, the only way in which the Polish doctor dealt with

children. Ever since he was young, still a medical student, Janusz wrote stories and biographies about children and their living conditions³. Writing is what completes Korczak's educational actions. Through writing, the young medical student recognized his passion for children, the educator described and made a problem out of the strategies used at the orphanage, and the old doctor reflected on the condition of children and the last years of his life. It can be seen that writing accompanied the Polish educator's entire life and completed his educational efforts as developmental practice⁴. Is it also true that Korczak's work, although fragmentary and in his particular style, constitutes a system of pedagogical reflections? Could we say that the extraordinary life of Korczak the educator has also offered a pedagogical theory that, although not systematic, presents points of interest and modernity?

It is not easy to answer this question exhaustively and without hesitation, even though the recent publications of original writings published by Studium offers readers starting points and reflections for expanding on the topic that, in this essay, we aim to call 'implicit' pedagogy⁵. The basis of what we aim to call 'implicit' pedagogy in Korczak is his attempt - at times obsessive and illusory - to narrate the mystery of infancy and youth. In the story *Bobo*, this narrative takes the form of a nearly impossible effort to describe the first days of an infant's life. In *Una settimana sfortunata* it becomes the description of the unhappy events of a young student at school. In *La confessione di una farfalla*, it solidifies in the passionate torment of an adolescent and in *Momenti educativi* and *Pedagogia scherzosa*, it is presented as reflections on episodes of education and teaching, either experienced or imagined.

It is certainly not easy to find a common thread in these real or invented episodes that sprinkle the pages of Korczak's writing. And yet, it is clear that in his major writings, a given idea of infancy and childhood that not without risks and illusions⁶ becomes an object of study, observation, and perhaps pedagogical analysis. We aim to investigate which aspects and pedagogical meanings are present, even implicitly, in his ways of narrating the mystery of infancy and youth.

"Implicit" pedagogy as observation and narration about children

Every time, setting aside the book, I would begin to disentangle your ideas, the book would have reached the end proposed. If I quickly leafed through to look for

prescriptions and recipes, complaining because there are very few, I knew you would refer to advice and indications, which occurs not thanks to, but against the author's will⁷.

In this step, Korczak's perspective when writing about educational issues shines through clearly. Directing himself directly to readers and echoing many authors in the pedagogical tradition of Locke, Rousseau, and Pestalozzi, he warns that the text does not contain recipes or advice for those who want to educate, but rather starting points and stimuli which the attentive reader, through reflection and a developmental process, can use to investigate and expand on the intentions and strategies. Education does not simply coincide with care, meeting the physical and psychological needs of the student, or solving a problem and healing⁸. Although he was a doctor and provided a series of indications on the nutrition and care of children that derive from direct observation, Korczak was aware that educational processes move in a dimension different to that of medicine. Reacting to the spread of an excessively positivist atmosphere that is too focused on measuring and controlling children's progress, following in the wake of Pestalozzi⁹ and some great educators such as his contemporary Montessori, the Polish educator presents a perspective aware of the individual characteristics of each child and capable of respecting and loving the array of aptitudes and mysteries with attention and prudence. This is why it is not possible to provide recipes, but rather recount the different types of capabilities that pertain to infancy, describing situations and educational actions that cannot be measured, but which make aspects, potential, emotions, and meanings emerge that may be useful for the reader and are in turn capable of inventing educational strategies that can always be perfected.

The analysis of the previous citation helps to formulate an initial response to the question of the existence of an 'implicit' pedagogy in Korczak's texts. We could say that his writings contain a pedagogical stance, i.e. an awareness, albeit not explicit, that the object of study, knowledge that reflects on education, is complex. As well, since it involves at least two human beings (teacher and pupil), it cannot be grasped and defined fully and completely. It is not within the scope of these pages to reconstruct, even as a summary, the ample, wide-ranging debate on the epistemological nature of pedagogy. Rather, we limit ourselves to observing that, already in its name, this knowledge shows a difference with respect to other human sciences such as psychology, anthropology, and sociology, which are characterized as studies on determined aspects of reality. Bertagna states:

In fact, [pedagogy], as is known, comes from *pais*, son, daughter, or from *paidos*, growing, evolving human subject, plus *agogé*, from *agein*, from the Greek verb 'to lead, guide, but ascending as in a spiral', in the sense of moving and making someone move from an inferior state to a higher one, making the person express a potential, whether shown or unexpressed (possibility) and actively enhancing it to make the person better¹⁰.

Pedagogy does not study education or development; the goal is not to measure or describe a process. Rather, it is knowledge that always investigates subjects in education and development, that is, the changes that allow the teacher and student to improve and manifest unexpressed potential through educational and developmental relationships. Therefore, pedagogical knowledge is ideographic. It always regards the singularity in question and shies away from recipes and universal norms that, despite concrete experience, expect to be abstractly applied to the entire reality. In this deeper meaning, the perspective of Korczak's writings – the reflections, stories, description of events, correspondence – is pedagogical because it aims to tell about situations, opportunities, and moments that investigate the tension present in educational and developmental relationships, starting from his experience as an educator. At the same time, this is also because he was aware that it is not possible to generate a universal principle starting from the observation of an event. There are many ways to love, respect, and educate children, and they cannot be encompassed by standards and precepts valid under every condition and applied mechanically.

There is another aspect that characterizes what we could call 'implicit' pedagogy in Korczak's writing: the fact that the object of study in his work is children (youths) in every respect. In other words, children in their concreteness and singularity, not as a social phenomenon, an idea that crosses society, or a quantitative element:

I feel responsible for children; I would like to be useful to them because I have dedicated a lifetime of study to them and not just because I leave the world in a state of general confusion. It was not enough not knowing how to defend children; I did not even find an ear that wanted to listen to solutions that – perhaps I delude myself – I had found¹¹.

The children represent his passion and are the object of study in his reflections and pedagogical stories. This is not a general idea of children – which even for Korczak exists and orients his activities – but rather images and figures of real children he cared for and towards whom he felt an increasing responsibility.

The narrations and reflections that constitute what we call here Korczak's 'implicit' pedagogy possess an epistemological pedagogical dimension because they study the singularity of children and youths and their changes. It is the person who is developing, being educated, that is the protagonist of Korczak's writings that are found in this volume. The educational process he speaks of – even in the most imaginative moments of *Pedagogia scherzosa* – grow out of his experiences in education, direct contact with children, the concrete relationship between teacher and pupil, and the living difficulties that children are forced to experience. His intention was not to describe a process or gather the social, economic, or historical characteristics of infancy in Poland in the early 1900s. Instead, Korczak aimed to recount the experience of each individual child he encountered, penetrate his or her mysteries and show the reader the transformations invoked by educational relationships. Loving children means talking about them, displaying their needs, characteristics, and desires, considering them as a particular object of study that, precisely because each is different from all others, they cannot be measured, controlled, and fully understood, but must be respected for characteristics and what they can do in the present:

respect for the minutes of the present. How will they know how to handle things tomorrow if we prevent them from living a responsible life today? Not trampling or humiliating children, not making them slaves of tomorrow; letting them live without discouraging, mistreating, or hurrying them. Respect for each minute that passes, because it will die and never return. A wounded minute will begin to bleed; a minute that has been killed will come back and haunt your nights¹².

Respecting infancy also means considering it as a stage of life with its own identity and characteristics. Echoing the reflections of many authors in the tradition of pedagogy, Korczak underlines the need to observe, investigate, and educate children for the humans they are in the present and not for who they should become in the future as adults:

the educator is not held to assume the responsibility of a distant future, but is completely responsible in the present day. [...] It is easier to transfer responsibility to tomorrow, confine it to an indistinct tomorrow rather than to today, rather than asking for an account at every hour of the present. Educators must certainly and indirectly provide an answer to society for tomorrow, but must above all answer for the student in the present. It is too easy to shift the child's present to another plane in the name of a gaudy slogan for tomorrow. Working for morality means cultivating what is good. Cultivating the good that

already exists, despite the vices, defects, people's innate bad instincts, which already exist¹³.

Infancy and youth have particular characteristics that educators must observe, recognize, and study. The goal of education is to use useful experiences in the present that can arouse the interest of children to make them display their still unexpressed potential. In fact, there is no sense in sacrificing the present with useless activities that are mechanical and incomprehensible for children in view of what one assumes may be useful in their future as adults.

Respect for and the study of infancy and youth led the Polish educator to use two interwoven strategies that characterize his practice and reflections: observation and narration. The importance of observation grew out of his medical practice, the need to grasp the different manifestations of symptoms of illnesses and the awareness that the same pathologies may present themselves in different ways in different children. From the beginning, his practice of paediatric observation was interwoven with an educational sensitivity that pushed him not only to cure the different illness, but also to understand the needs, characteristics, and potential of children and to address the desires that constitute their integrity:

the unforgettable image of a dormitory waking up. A glance, slow gestures, or a nice decided jump down from the bed. One rubs his eyes, another dries the corners of her mouth with the sleeve of a nightgown, one rubs his ear, stretches, remains still with a piece of clothing in his hand, a fixed gaze. Lively, impassive, agile, fidgety, confident, fearful, precise, overlooked, well aware, or bewildered. These are true tests. The type of child is immediately clear and why he or she always does the same or does so today in particular¹⁴.

Close observation of a dormitory waking up provides an infinite series of information about children, their predispositions, ways of facing the day, and repeated or anomalous behaviours that may be a symptom of discomfort. Knowing how to see, observing the characteristics of children means beginning to understand them, approaching them with prudence and respect and reflecting on the educational action to take. In Korczak's language, it basically means loving them. The intertwining of observation and narration is also clear from the quote above. For the Polish educator, observation is never detached from writing, which stems from the memory of what was observed. It is not by chance that the pages of *Diario del Ghetto* that recount the children waking up at the orphanage are the result of sleepless nights spent writing and time spent observing the children at

'his' orphanage in depth. Writing is the main way Korczak told about what he observed, setting down reflections, emotions, aspects of real life, habits, and the characteristics of children. It is precisely this cycle between observation and narration that generated developmental reflection, which was necessary for designing, orienting, and at times modifying the educational strategies he suggested and implemented.

And not only that. Korczak's observation was not limited to seeing what is present, that is, the characteristics and habits of children he studied, but he set the goal of anticipating reality and grasping what is still not visible, as seems to emerge in the meaningful page of *Come amare il bambino* on the observational capacity of attentive mothers:

the mother noted what I, the doctor, could not read in the course of the brief visit. She spent hours bent over the little one, without an observational method, but she knew what she had noted, yet not trusting herself, she did not have the courage to confess her acute observations. But she noted that the child was hoarse, with a less clear voice. Lallation was less frequent and more subdued. Once the child jumped in his sleep more strongly than usual. Upon waking up he smiled, but more weakly [...]. With a hundred symptoms noticed by the mother's eye, her ear, her breast, with a hundred micro reports, he had said "I'm bothered. Today I'm not myself"¹⁵.

When rearing children, the attentive mother embodies the capacity to observe educationally, gathering even what is still not visible to the eyes and initiating a deep process of understanding the child.

Beyond the episode relating to the emergence of a pathology reported by Korczak, it is the maternal nature of observation that is already shown as a part of the educational relationship. This does not mean observing with a technical method to describe, measure, and define, but educational observation is already a process of approaching children, which, leading to a relationship, also allows what exists to be transformed and to manifest what is still only potential, both in the one being observed and in the observer. In another context, Bertolini and Caronia argued:

observation [...] is not configured as 'standing and looking', but rather 'living with'. This is not an aseptic practice based on separation and disengagement of the educator, but rather involves the need to put oneself in the shoes of the other as a fundamental aspect; it is immediately presented as a moment of relating and communicating¹⁶.

It is clear that for Korczak, observation constituted an essential moment in his educational technique, as shown by the fact that each of his reflections arose from 'living with' children and his interest in understanding their point of view. It is necessary to underline that in Korczak's work and practice, relational observation intertwines with narrative energy. Observing means recounting the range of aspects that the educator can see, like the children waking up in the dormitory, but also emotions, desires, and dimensions of infancy that are still not visible or which may only be imagined. It is not by chance that *Bobo*, *Una settimana sfortunata*, and even different events in *Momenti educative* - which are contained in this volume - narrate the perspective of children and youths who find themselves facing the difficulties of life. Korczak the author built characters starting from observation, he imagined exemplary events, and aimed to rebuild the children's point of view, their world, emotions, ways of understanding life and interacting with others¹⁷. Through the potential of literature, this attempt at deep understanding is pushed to the maximum in *Bobo*, trying to give a voice to the still unformed identify of a new-born.

These considerations allow us to answer a question we have still not formulated, but which emerges in the frugality of the present introduction: Why speak about 'implicit' pedagogy in Korczak's work and in this volume? Is there no explicit pedagogy based on the ideographic dimension, on observation and narration? The thesis presented in these pages - which seems to be well supported by the texts presented to the public in this volume - is that the ideographic energy in Korczak's view, the privilege he assigned to educational practice and his attempt to recount the mysteries of children manifested itself in literary narrative writing that renounces argumentative thought (whether intentionally or unintentionally). Korczak does not discuss the role of observation, his anthropological view, the narrative means he uses, nor does he build a pedagogical argument around these aspects. Instead, he uses these issues in the way in which he tells about infancy and children and makes them emerge implicitly and without a declared argument in the figures of children and youths he presents to readers, as well as in the aphoristic, non-systematic reflections he presents.

The anthropological dimension and interweaving between theory and practice

A child is a parchment densely covered with minute hieroglyphics, of which you can decipher only a part; some you will erase completely, others you will blur a little and fill with your own content. A terrible law. No, beautiful. It establishes in each child the first link in an immortal chain of generations. It looks for that particle of you that lives within, latent, that particle which pertains to you. Perhaps you will glimpse it, perhaps you will make it emerge and develop¹⁸.

The image of a child as a parchment evokes the reading of sacred Hebrew texts. Children recall a sacred dimension, something that approaches the origin, the Creator, and the first link of generations. Even if Korczak pertained to a family of integrated Polish Jews¹⁹, the Jewish religious culture influenced his development and his vision of people and children. For our argument, the image of a child as a parchment highlights two important aspects that characterize Korczak's work. The first is the analogy between children and the pure origin of humanity that at times leads to slipping towards an idea of illusion and purity. The second regards the fact that, as with each sacred text, it is necessary to interpret written signs, which may sometimes generate misunderstanding and incomprehension. That is, the educator whose task it is to decipher the mystery of the individual child cannot grasp the essence, at times does not recognize any potential, or even replaces it with orders, conventions, and standards far from the pupil's characteristics.

And not only that. So that an educational process can become a true 'relational dance', the educator must be trained, that is, discover the child-like particle that lies within, its still latent, spring-like essence. Hence in its completeness, the educational process must transform both individuals involved. The pure, still latent, spring-like aspect of the child acts on the teacher's reflection, actions, and also subjective identity – as occurs with Korczak through writing – generating a process that modifies and changes the participants for the better.

Starting from the citation above, these considerations on education and the idea of children allow us to identify another necessary issue for what we call 'implicit' pedagogy in Korczak's writing: the anthropological vision. While without becoming a focus or object of specific argumentation, the pages of his work show an anthropology with positive aspects that become an essential ontological for suggesting educational and developmental processes. We are very distant from the

theories of Rousseau, who, at the beginning of *Émile* states the principle of the original goodness of man²⁰ and those of Pestalozzi, who reflects, although with some fluctuation, on the nature of man²¹. And yet, the idea of infancy that Korczak presents in his writings does not coincide only with a phase of life, with given characteristics and potential. Rather, it also represents a sort of limiting idea that pertains to humanity and recalls it with its origin. For the educator, loving children also means discovering or rediscovering a positive, original energy that ties the educator to life, to what is not contaminated by injustice and oppression. «When I speak or play with children, an instant of my life combines with an instant of theirs and these two instants have the same maturity»²². Herein lies the educational circularity between teacher and pupil that allows educators, through emotions and relationships with children, to recognize their own childhood and approach the deepest dimension of their own nature while pushing the child to make contact with aspects that are still latent. This educational and self-developmental aspect that Korczak seems to theorize should not be interpreted as negating the asymmetry between teacher and educator, but as the ability to make a positive horizon pertaining to the nature of humans emerge amid the ascending relationship between the two. This is a horizon that standards, bad habits of the world of adults and school easily tend to not recognize and to scorn: «not trampling or humiliating children, not making them slaves of tomorrow; letting them live without discouraging, mistreating, or hurrying them»²³.

The positive view of children may be interpreted as an anthropology that pertains and underlies all of Korczak's reflections although without being a focus²⁴. Respecting and loving children does not constitute just a goal that orients his educational activities, but also necessary acts of self-development, which each person (educator) should make to recognize and enhance a deep, hidden part of himself or herself²⁵. A part of the person that does not coincide only with the biological age of infancy or youth, but which indicates an energy, which can never fully be governed, that allows people to change and improve, overcoming the negativity of social standards and rules:

Children offer experience, influence my point of view and the world of my awareness. It is from children that I find advice that is useful for myself; they are the point of reference with which I set goals, I control myself, I expect more of myself, I complain about myself, I manage to understand a question or to pardon. Children teach and educate²⁶.

This is why Korczak's narration aims to explore the child's perspective as much as possible, trying to identify themselves in him and their way of perceiving existence. This is a way of perceiving reality that, if carried at least partially into adult life, may lead to improvements in building social ties and reducing injustice, conflicts, and violence. This concept of children and people is not free of illusions or ingenuity – as we have previously underlined – starting with the ideal of purity that at times risks becoming pedagogical perspective, an exaltation of spontaneity and the adoption of celebratory rhetoric of a given human age²⁷.

The idea of infancy/childhood as a positive spark of humanity – which we suggest as a characteristic element of Korczak's anthropology – becomes a fleeting but fully definable element. It does not fully correspond to a biological age, nor can it even be considered a principle or ontological basis given the lack of a theory in the work of the Polish educator and his constant fluctuations. And yet this idea of infancy understood as energy that crosses human existence operates in Korczak's writing, indicating a series of emotional/sentimental aspects and an orientation that can guide educational activity through the educator's inventive capability. It is no coincidence that the children the Polish educator dealt with were orphans, that is, without parents, ties, or social references²⁸, but also free of identifying, subjective characteristics that would have needed to be rebuilt through the educational process:

Each evil in history was reconciled either directly with children, killing them since they are weak and defenceless, or indirectly, by killing or making the parents disappear. I repeat: I promised myself to concentrate on children. Entirely unexpectedly, I found the orphan²⁹.

The orphan's condition best represents the Polish educator's vision of children for at least two reasons that are worthy of investigation. The first is the most evident. It consists of social criticism and the verification that there are many – too many – children without parents due to wars, violence, or the poor economic and unhygienic/unsanitary conditions of society. This is why Korczak, who aimed to accompany and guide the children through education, found himself dealing with orphans forced to live without anyone to help them. The second regards the fact that the orphan's condition indicates the child's general lack, the mystery of a human being that, when growing, lacks everything, is needy, without roots: «a condition that cannot be compensated with anything, children built their world on the edge of a tomb or multiple tombs»³⁰.

The idea of an orphan, even more than the idea of a child, embodies the principle that Korczak used to build his narratives and educational activities. Orphans recall a representation of children as something that is constitutionally lacking, elusive, and mysterious. This lack indicates the task of education, its purposes and intentional acts that aim to fill it, but it also shows the limits of educational activity, the awareness that it is necessary to build prudently, without expecting to completely fill in what is lacking, perhaps imposing the violent habits and standards of adults. Starting from his recognition of the child-orphan, Korczak's narration is an attempt to not exceed a limit and to allow the idea of child-orphan to be procreative, even in each person's adult life.

Although implicit in the reflections of the Polish educator, the vision of the person based on the idea of child-orphan as a glimmer of humanity also allows us to better understand the meaning that experience, the concrete dimension, and constant circularity between practice and theory assume in his argumentation. The act of education cannot help starting from what is experienced through emotion, feeling, needs, and the experiences of each pupil:

through theory, I know; through practice, I feel. Theory enriches the intellect, practice sharpens sensitivity and trains the strength of willingness. Knowing does not mean acting based on what one knows. Other points of view may penetrate me, the life of my 'id'. It is not without making a strict selection that I adhere to the vast field of theoretical statements. I reject some, forget others; others still I overlook, underestimate. Thus, I build my array of knowledge, whether conscious or unconscious, which I let guide me in practical activity [...] Practice is my past, my life, the personal sum of my experiences, the awareness of my failures, my work, my victories and defeats, my emotions³¹.

The circularity between theory and practice allows for education and development, aiming to make the 'child' emerge, not only with rationality and the word; the child that constitutes each human being, that is, an original, unusual dimension of perceiving and experiencing reality. This inexhaustible process starts with the experience of each pupil and solidifies, through the educator's prudent support, in reflections, narratives, changes, and conscious actions that lead each human to find his or her own way of interpreting existence³².

The anthropology that operates in Korczak's work, albeit indirectly and implicitly, is based in the particular means of interpreting Hebrew culture without orthodoxies and aphoristically reading past and present pedagogical literature. This view of people allows Korczak's stories to show a lively, concrete energy that pushes towards educational activity, towards the transformation of what exists

and the construction of a pedagogy as a form of art capable of telling about the integral nature of human beings.

ANDREA POTESIO
University of Bergamo

¹ Henryk Goldszmit is the real name of the Polish educator, who was born in 1878 (or 1879) into an affluent Jewish-Polish family well inserted in the cultural context of the time.

² In his autobiographical reflections, Korczak recalls the moment he decided not to have a family or children. See the letter to Mieczysław Zylbertal dated 30 March 1937, in J. Korczak, *Lettere e altri scritti*, vol. I, Studium, Rome 2022, pp. 117–120.

³ In 1900, together with the poet and ethnographer, Ludwik Licinski, he wrote an account of children's living conditions in the poor quarters of Warsaw entitled *La miseria di Varsavia*. That same year, the magazine «Viaggiatore» published a series of seven articles by Korczak on *Bambini ed educazione*.

⁴ On the distinction between education and development, see the reflection by G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Rome 2018, pp. 89–128.

⁵ See: J. Korczak, *Lettere e altri scritti*, cit. e id., *Racconti e scritti educativi*, vol. II, Studium, Rome 2022.

⁶ On the illusions present in the idea of infancy that Korczak elaborates on, refer to A. Potesio, *Introduzione. Il valore autobiografico nell'idea di in-fanzia di J. Korczak*, in J. Korczak, *Lettere e altri scritti*, vol. I, cit., pp. 13–38.

⁷ J. Korczak, *Come amare il bambino* (1918), Luni, Milan 2018, p. 17.

⁸ On the issue of educational care distinguished from simple support, rearing, and training, see, for example, amid the ample Italian literature: R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milan 1997; I. Lizzola, *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città aperta, Enna 2005; A. Potesio, F. Togni, *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.

⁹ Although it is not easy to reconstruct Korczak's sources and pedagogical readings, Pestalozzi is certainly one thinker that most influenced the development of the Polish educator. In fact, in 1901 Korczak travelled to Zurich to investigate the issues of his thought and educational activities.

¹⁰ G. Bertagna, *La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 26.

¹¹ J. Korczak, *Lettera a Mieczysław Zylbertal*, 23 May 1937, in Id., *Lettere e altri scritti*, vol. I, cit., p. 126. [Tutte le traduzioni in inglese dei passi di Korczak sono dell'autore].

¹² Id., *Il diritto del bambino al rispetto* (1929), Luni editrice, Milan 2004, pp. 59–60.

¹³ Id., *Teoria e pratica*, in Id., *Racconti e scritti educativi*, vol. II, cit., pp. 154–155.

¹⁴ Id., *Diario del ghetto* (1942), Luni editrice, Milan 2019, p. 33.

¹⁵ Id., *Come amare il bambino* (1918), cit., p. 31.

¹⁶ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milan 2015, p. 94.

¹⁷ Korczak had the following to say on his tendency to imagine and construct stories. «I do not know if I believed all that I imagined. But it was amazing to lose myself in those fantasies. At times I even knew if the horse would be bay or black» (J. Korczak, *Quando ridiventerò bambino* (1924), Luni, Milan 2018, p. 10).

¹⁸ Id., *Come amare il bambino* (1918), cit., p. 21.

¹⁹ Korczak (real name Henryk Goldszmit) was born on 22 July 1878 in Warsaw into a Jewish middle-class family that was well integrated in Polish culture. His father was a famous lawyer. While not disowning the Jewish tradition, Janusz's parents did not practice the faith. For more information on the influence of the Jewish tradition in Korczak's work, see C. Tonini, *Janusz Korczak nel contesto storico polacco*, in id. (ed.), *Janusz Korczak. Educatore, letterato, filosofo*, Erickson, Trento 2014, pp. 14–15 and G. Tomassucci, 'Io sono a scacchi'. *L'identità ebraica nell'opera letteraria e teatrale di Janusz Korczak*, «Konteksty Kultury», XIII, 3 (2016), pp. 223–241.

²⁰ The celebrated start of *Emilio* is a statement of the principle of original goodness of humans, which constitutes a primary condition for its pedagogical setting (J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 95). He does not mean that focusing on positive anthropology is necessary for building a pedagogical system – pedagogical reflections may also be developed using negative anthropological views like Hobbes' – but a pedagogy cannot be built without an anthropology of reference. In Korczak's case, his idea of infancy – very implicit and not theorized – constituted the positive spark that oriented strategies and educational reflections. It is worth noting that Korczak criticized Rousseau's principle of natural goodness, even influencing his reflection: «Rousseau starts Emilio with a sentence entirely contradicted by contemporary genetics» (J. Korczak, *Come amare il bambino* [1918], cit., p. 163).

²¹ Among Pestalozzi's writings, see, in particular J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno* (1826), in E. Becchi (ed.), *Scritti scelti*, UTET, Turin 1970, pp. 555–800.

²² J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto* (1929), cit., p. 60

²³ *Ibi*, p. 59.

²⁴ A reflection on children's transformational capacity: «because all children want to change, even the worst of them» (Id., *Quando ridiventerò bambino* [1924], cit., p. 105). Or the autobiographical words in *La confessione di una farfalla*: «if you are a pessimist, don't spread the poison of doubt to others. Many people already believe too little in the possibilities and sense of existence. There is no need to forget that even if life is a school of suffering, it holds happy moments worth living for» (Id., *La confessione di una farfalla*, in Id., *Racconti e scritti educativi*, vol. II, cit., p. 25).

²⁵ In this respect, Giuliani states: «For Korczak, each pedagogical project should be self-educational, just like each child-adult relationship (and not only) is and must be a relationship of inter-generational solidarity. Many of the intuitions and educational practices that have become solidified and shared today were not so at all before Korczak and the spread of his work» (L. Giuliani, *Korczak. L'umanesimo a misura di bambino. Storia del pedagogista martire nel lager con i suoi 203 ragazzi*, Il Margine, Trento 2016, p. 20).

²⁶ J. Korczak, *Teoria e pratica*, in *Racconti e scritti educativi*, vol. II, cit., pp. 278–282.

²⁷ The risk of interpreting Korczak's reflections as a non-critical celebration of infancy and childhood mostly resides in the reception of his work that is more aware of emphasizing the old doctor's decision to accompany 'his' children to death than of carefully reading the nuances and even contradictions in his work.

²⁸ The word *orphan* derives from the Latin *ōrphānus*, from the Greek *orphanòs*, from the Sanskrit root *arbh-*, 'little', 'child'. The etymology references the idea of deprivation and lack. The same root gives rise to the Latin term *orbus*, 'lacking'.

²⁹ Id., *La perla della sofferenza* (1927), in Id., *Lettere e altri scritti*, vol. I, cit., p. 192.

³⁰ Id., *Orfani* (1925), in *Ibi*, p. 165.

³¹ Id., *Teoria e pratica, supra*, in Id., *Racconti e scritti educativi*, vol. II, cit., p. 278.

³² Suitably, Peticari underlined the importance of circularity between theory and practice in Korczak's work: «the profound dialectic relationship - similar to Hegel we could say - between theory and practice and between practice and theory - for Korczak there is no theory without practice or practice without theory - is blended in this book with an apologetic and poetic style certainly more similar to something by Nietzsche or Aesop than to our current crunchers of theories and pedagogical and didactic acronyms» (P. Peticari, *Prefazione*, in J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti* [1929], Mimesis, Milan 2017, pp. 9–10).

**Attualità del pensiero pedagogico di Korczak.
Personalizzazione, empatia e comunicazione
nella didattica contemporanea**

**Current Korczak's Pedagogy.
Personalization, Empathy and Communication in Modern Didactic**

DOMENICO MONACIS

Child's self-determination and the educational relationship with teachers are themes characterizing the pedagogy of Korczak. This paper aims to describe how these concepts have influenced the processes of teaching personalization and stressed the value of empathy as an instrument of liberation of expressivity in children and adolescents. It will also be discussed how Korczak's pedagogy can contribute to orient the acquisition of competence and the expression of the student's personal potential and personal inclinations, and to improve teacher's professionalism.

KEYWORDS: COMMUNICATION; DIDACTIC; EMPATHY; PERSONALIZATION.

Personalizzazione dell'insegnamento nella pedagogia di Korczak

La pedagogia umanistica di Korczak trova il suo massimo potenziale rivoluzionario nel concetto di personalizzazione della pratica educativa e dell'insegnamento¹. Da una visione meramente meccanicistica dell'educazione², la portata rivoluzionaria del pensiero korczakiano si concentra su due concetti apparentemente antitetici e che allo stesso tempo si fondono in una prospettiva sistemica della formazione: l'autodeterminazione del bambino e la relazione educativa con l'adulto. Nel presente saggio rifletteremo su come queste due idee avanguardistiche abbiano orientato la pratica della personalizzazione dell'insegnamento³ fino a giungere alle contemporanee ridefinizioni in ambito scolastico e al valore dell'empatia⁴ e della comunicazione quale strumento di liberazione dell'espressività⁵, in particolare con i bambini orfani. L'idea korczakiana di fondare una comunità nuova e un programma pedagogico, a partire dalla formazione dei bambini si

riflette nell'impalcatura teorica della sua 'Casa degli orfani', un centro di accoglienza e formazione dei bambini disagiati, che pone a fondamento della sua relazione educativa empatica (l'empatia) con lo studente (il soggetto). Rifondando il concetto di diritto per l'uomo e estendendone l'applicazione anche ai bambini, che potevano vivere la propria età libera da condizionamenti e impedimenti.

L'obiettivo dei dispositivi pedagogici messi in campo da Korczak riflette l'importanza di promuovere (più che creare) le condizioni per la realizzazione di sé stessi e promuovere l'autonomia del bambino⁶. La sua visione di personalizzazione dell'insegnamento è intrisa di un'umanità e di un'etica che si concretizzano nell'atto educativo, rispondendo ai bisogni fondamentali del discente, assicurandone la libertà, rispettandone i tempi di apprendimento e costruendo una relazione educativa che rispecchi, anche negli ambienti di apprendimento, la necessità di spazi e strumenti che garantiscano vitalità e soddisfacimento dei bisogni del fanciullo⁷.

Il superamento del rapporto verticale, un maggior coinvolgimento emotivo, l'adeguamento al ritmo del discente e il muoversi all'interno di spazi che garantiscano l'acquisizione del concetto stesso di dimensione rappresentano le fondamenta di una nuova visione di personalizzazione dell'insegnamento/apprendimento⁸.

L'apprendimento, infatti, si fa processo – nel pensiero korczakiana – più che contenuto da trasmettere, e tale processo si concretizza nella delicata relazione tra adulto-bambino, che si nutre di dialogo, di consapevolezza di una diversità della concezione del tempo per l'infanzia e del senso del futuro e di visioni del mondo che creativamente devono dialogare per raggiungere l'obiettivo del successo formativo. L'essenza dell'umanità del bambino viene postulata da Korczak quale fondamento della costruzione dei valori della comunità umana incentrati sul concetto di dignità della persona; ovvero, elementi necessari all'avvio del processo pedagogico. Come Vygotskij⁹ anche Korczak costruisce il suo pensiero pedagogico dall'osservazione di situazioni marginali in cui l'infanzia degli orfanotrofi viveva condizioni di segregazione socio-culturale. Ma superando la concezione vygotskijana dell'importanza del contesto socio-culturale nello sviluppo del bambino, egli sostiene che ogni allievo reagisce in maniera originale rispetto al contesto in cui vive, componendo in maniera unica il proprio pensiero. Tale consapevolezza deve muovere l'educatore nel costruire la propria proposta didattica. Proporre, infatti, un'attività didattica uguale per tutta la classe non rispetta questa evidenza, che viene disattesa solo per la necessità di semplificazione dell'insegnante, non perché va incontro a reali vantaggi educativi.

Oltre ad imprimere una prospettiva umanistica al suo pensiero, Korczak colloca lo studente in una connotazione positiva e di riconoscimento delle sue potenzialità in maniera indistinta. Attraverso la personalizzazione dell'insegnamento, il pedagogo polacco mette in atto il tentativo di ricomporre la frattura tra vita reale, dalla quale i bambini provengono, e mondo della scuola. L'educazione è il medium tra educatore e fanciullo, che permette di instaurare una relazione formativa finalizzata alla conoscenza dei bisogni degli allievi, ma anche allo sviluppo libero delle loro potenzialità¹⁰. A tal fine, Korczak sviluppa strumenti didattici per raggiungere gli scopi della comunicazione, della libera espressione e del pensiero, oltre a un modello didattico che si concretizza nella scuola sperimentale, orientata alla partecipazione e alla democrazia. La finalità sociale dell'educazione non è solo volta ad un obiettivo più alto di filantropia, ma soprattutto a combattere i problemi sociali dell'ingiustizia e dell'ineguaglianza, che si riflettono nel microcosmo della scuola. La soggettività del bambino e il centrare su di esso il processo formativo determinano la costruzione di un modello educativo innovativo che pone le basi alla contemporanea visione di personalizzazione dell'insegnamento.

Il ruolo della personalizzazione nell'agire didattico

I contemporanei percorsi di formazione degli insegnanti alla luce delle coeve evidenze scientifiche stanno attraversando una complessa fase di revisione fatta di riflessione psicologica, pedagogica e metodologica, orientati a migliorare l'acquisizione di competenze, l'espressione delle inclinazioni personali e delle potenzialità dello studente in una prospettiva di apprendimento permanente¹¹.

In ambito educativo, negli ultimi venti anni, numerosi studi hanno definito il profilo della professionalità docente attraverso la ricerca delle evidenze scientifiche (*Evidence-Based Education*), che hanno permesso di acquisire nuove conoscenze in relazione alle strategie più efficaci e funzionali al conseguimento di obiettivi specifici, osservabili e documentabili¹². Nel campo della ricerca educativa, inoltre, il rapporto insegnante-studente ha assunto un valore significativo come indicatore della qualità del processo didattico e di apprendimento.

Il ruolo centrale dello studente, infatti, deve corrispondere ad una rinnovata attenzione non solo nei confronti dei contenuti formativi - elementi cardine attorno ai quali dovrebbero convergere gli interessi degli attori coinvolti nel processo educativo - ma anche rispetto ai modelli di una progettazione didattica flessibile

che favoriscano approcci reticolari al sapere e a forme di cooperazione-collaborazione attraverso metodologie didattiche innovative per la costruzione e la scoperta della conoscenza¹³.

Negli ultimi anni, la relazione epistemica tra i termini “individualizzazione” e “personalizzazione” dei processi di insegnamento-apprendimento è stato oggetto di indagine da parte della pedagogia, al fine di assicurare ad ogni alunno le condizioni migliori al raggiungimento del successo formativo¹⁴. Nel saggio *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, Giuseppe Bertagna attribuisce al termine ‘persona’ e ‘individuo’, riconducibili rispettivamente ai processi di personalizzazione e individualizzazione, caratteri ben definiti: la prima, di natura *metafisica*, è intesa come il fondamento di qualsiasi contesto sociale, ambientale e organico, la seconda, a carattere *fisico-empirico e storico*, è definita come parte del sistema sociale o ambientale. L’individualizzazione in ottica pedagogica, pertanto, è definita come

strategia pedagogica indispensabile per integrare i differenti nuovi nati nel comune vivere sociale e civile, assicurando a tutti non solo le medesime opportunità, ma, secondo alcuni, addirittura gli stessi risultati¹⁵.

L’individualizzazione del processo educativo si manifesta, quindi, nell’adattamento di obiettivi, contenuti, linguaggi, tempi e ritmi dell’insegnamento alle specifiche esigenze di apprendimento degli studenti¹⁶.

La visione contemporanea della personalizzazione trova le sue radici nel principio korczakiano in base al quale il processo formativo, partendo dalla conoscenza dei bisogni emotivi e formativi degli studenti, dovrebbe essere finalizzato ad instaurare una relazione autentica educatore-fanciullo, funzionale allo sviluppo libero delle potenzialità individuali dello stesso. La personalizzazione, quindi, oltre a presupporre il raggiungimento di traguardi relativi alle potenzialità individuali¹⁷, rappresenta

una teoria educativa molto complessa il cui fondamento è posto nel concetto di sviluppo della persona, intesa come soggetto unico, originale e libero che riassume in sé le dimensioni della singolarità (individualità), della relazionalità e della direzione di senso (razionalità); la sua educazione deve rivolgersi dunque all’intelligenza e anche alla emotività/affettività e alla volontà/responsabilità¹⁸.

Il dibattito critico circa la definizione delle proposte operative e le relative ricadute didattiche scaturiscono dalla condivisa necessità da parte delle agenzie

educative di affrontare i bisogni formativi, gli interessi e le potenzialità di ciascun alunno, calando le metodologie di insegnamento all'interno di uno scenario inclusivo di risorse, ambienti, apprendimenti e competenze¹⁹.

In relazione a questo discorso, per esempio, un metodo didattico centrato sugli studenti è il *Problem Based Learning* (PBL), strutturato su lavori in gruppo e cooperazione fra i partecipanti, che apprendono attraverso la risoluzione guidata di un determinato problema, che non presenta una sola risposta corretta ma una pluralità di soluzioni possibili²⁰. Il PBL è, infatti, efficace per lo sviluppo del pensiero critico, di capacità di problem solving e relazionali favorendo l'acquisizione di competenze trasversali e significative nell'apprendimento di lingue straniere e dimostrando l'efficacia di questo approccio (*problem based learning*)²¹.

L'*Inquiry-Based Learning* (IBL), ancora, è una metodologia che modifica il paradigma dell'agire didattico, coinvolgendo gli studenti nella progettazione e conduzione di indagini per acquisire conoscenze in un determinato ambito disciplinare²². L'IBL si basa, pertanto, su un processo intenzionale di riflessione, analisi critica del/i problema/i posti dall'insegnante, definizione di possibili ipotesi risolutive, ricerca di informazioni da varie fonti, costruzione di modelli esplicativi del fenomeno osservato, dibattito, discussione e argomentazione dei risultati ottenuti. In sintesi, gli studenti applicano le fasi e le procedure proprie del metodo scientifico.

A tal proposito, una recente revisione sistematica ha importanti implicazioni didattiche circa l'utilizzo delle tecnologie digitali (ad esempio, realtà virtuale, cloud, machine learning, big data, mobile learning, gamification, ecc.) associate all'IBL. Infatti, le tecnologie digitali innovative presentano, in un'ottica pedagogica, un potenziale per migliorare ed innovare i processi formativi. Ad esempio, Tommasoni e Santangelo approfondiscono le potenzialità delle realtà aumentata applicata alla didattica della storia. Infatti, secondo gli autori, la possibilità di interagire in maniera 'aumentata' con fonti e luoghi, attraverso oggetti e manufatti digitali, ricostruzioni in 2D e 3D, video a 360°, accresce la valenza psico-pedagogica di tali strumenti, aumentando, allo stesso tempo, la potenzialità della narrazione storica²³.

La partecipazione e il coinvolgimento dello studente nelle fasi di realizzazione del processo didattico, così come la promozione delle possibilità ad accedere alle esperienze e ai contenuti di apprendimento, sono prerogative essenziali e obiettivi di sviluppo concreti per garantire l'inclusione scolastica di bambini e adolescenti²⁴.

Particolare attenzione, pertanto, dovrebbe essere dedicata alla possibilità di utilizzare le tecnologie per innovare i tradizionali libri di testo cartacei ed integrarle con le metodologie didattiche. I nuovi indirizzi di studio e ricerca sono orientati, infatti, verso la definizione e progettazione di percorsi di studio 'attivi', con un elevato livello di interazione (insegnante-studente e studente-studente) e personalizzazione degli apprendimenti.

L'empatia e la comunicazione: i precursori di una didattica efficace

Rivoluzionaria è la partecipazione dei bambini (7-12 anni) agli organismi 'politici' e 'giudiziari' delle scuole sperimentali korczakiane, considerata elemento fondante dello sviluppo sociale del bambino (in questo contributo si fa riferimento alle esperienze della 'Corte dei pari' o del 'Parlamento dei bambini'). La partecipazione diretta era, per Korczak²⁵, fondamentale per l'acquisizione dei processi democratici e di responsabilità civile. Il concetto di empatia nella prassi didattica supera il mero concetto di ascolto del bisogno e rappresenta un modello educativo che permette di proporre agli studenti modalità espressive e dispositivi di formazione innovativi.

Il primo passo del percorso empatico di Korczak riguarda l'istanza di accettazione e di rispetto in relazione all'incognita dell'individualità dell'educando²⁶. Il valore dell'infanzia è in sé, non solo per ciò che si potrà realizzare nell'età adulta²⁷, eliminando qualsiasi elemento di 'duttilità' dell'educazione. Uno dei diritti fondamentali per Korczak è l'espressione libera delle proprie idee e il rispetto dell'opinione altrui, che l'educatore polacco tenta di infondere fin dalla prima infanzia, poiché lo ritiene il presupposto per lo sviluppo dell'immaginazione e della creatività. La definizione di empatia, pertanto, traspare dalle sue stesse parole quando puntualizza, rispetto al rapporto alunno-insegnante:

Dite: è faticoso frequentare i bambini. Avete ragione. Poi aggiungete: perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli. Ora avete torto. Non è questo che più stanca. È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti. Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi. Per non ferirli²⁸.

Il linguaggio, altro punto in comune con l'idea vigotskijana di educazione, è centrale nella pedagogia di Korczak, tanto da far diventare la comunicazione oggetto di riflessione e di costruzione di strumenti didattici, fra i quali ricordiamo: il

giornalino della scuola, gli articoli retribuiti (come forma di sussidio sociale), la bacheca dei pensieri e delle richieste o la 'cassetta delle lettere', per riflettere su ogni decisione da assumere. Il pedagogista sottolinea come gli adulti permettano la libertà di espressione e di opinioni dei bambini solo nel gioco.

Il valore che assume la 'Gazzetta scolastica', infatti, è legato per Korczak allo sviluppo delle competenze di letto-scrittura e alla testé citata libertà di opinione, oltre che alle competenze collaborative finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni.

Ciò che Korczak rifiuta è la proiezione dell'ideale di studente che il docente mette in atto nella dinamica formativa e che lo guida nel suo agire didattico e nella valutazione. L'insegnante, dunque, nel vivere la relazione formativa, è mosso da un'immagine mentale ideale che spesso lo allontana dalla reale identità dei soggetti in formazione che ha di fronte, alterando lo stesso processo di formazione. Se è pur vero che i ragazzi con cui lavora Korczak sono definibili, usando una categoria contemporanea, 'studenti difficili', è anche vero, che si tratta di 'vampiri della conoscenza', come egli stesso li definisce, che stimolano (e mettono a dura prova) l'insegnante durante le attività didattiche, poiché non abituati all'attesa o alla sopportazione della frustrazione, ma avvezzi invece all'azione immediata²⁹. Anche in questo caso, l'innovazione didattica è la strada maestra per la risoluzione di questa emergenza pedagogica, che si concretizza con l'ideazione di uno strumento educativo denominato la scatola delle lettere, grazie alla quale si impara, ad esempio, ad attendere una risposta al proprio quesito e al rispetto delle opinioni altrui. L'azione didattica dunque, si muove fra due poli: da un lato, lo spontaneismo dei ragazzi che vivono contesti in cui l'agito supera il pensiero e dove l'emozione ha la supremazia sulla ragione; dall'altro, l'autoritarismo dei sistemi formativi, che attraverso l'illusione dell'imposizione forzata di regole e contenuti può perseguire un'ideale comunità dove il rispetto del dovere e del bene comune è il principale obiettivo del processo formativo³⁰. Nel mezzo si colloca la pedagogia di Korczak³¹, che intende creare situazioni strutturanti costruite su due capisaldi fondamentali, entrambi di pari importanza e senza una gerarchia di valore: il diritto alla libera espressione e il dovere di educare. Il superamento dei limiti nel processo di voracità cognitiva comune a tutti i bambini, secondo Korczak, deve essere supportato e stimolato dall'azione didattica, perché è attraverso l'agire didattico che si giunge all'autonomia e al desiderio di conoscenza.

Migliorare la relazione educativa: il ruolo dell'insegnante oggi

In Korczak, il binomio empatia-attivismo sociale permea tutta l'attività formativa del docente, tanto da renderlo il vero fondamento della sua filosofia dell'educazione. Le emozioni, infatti, hanno un ruolo fondamentale nei processi di costruzione degli apprendimenti scolastici. Egli ha elaborato un pensiero all'avanguardia rispetto al legame tra empatia e didattica dell'affettività; nel processo di memorizzazione e ritenzione dell'informazione acquisita a scuola, è ormai un'evidenza consolidata nella letteratura scientifica che le emozioni giochino un ruolo fondamentale nella costruzione dei saperi e delle conoscenze³². Attraverso l'esperienza diretta dei contenuti della didattica, l'apprendimento esperienziale diviene la via maestra per l'acquisizione di competenze esperte da trasferire anche nel contesto di vita reale.

Precorrendo l'idea golemaniana di intelligenza emotiva³³, Korczak ha introdotto l'idea di una conoscenza non solo misurabile, ma valutabile anche rispetto a competenze soft da trasferire nel contesto di vita. Sono le interazioni sociali e la comunicazione l'avamposto della competenza emotiva necessaria alla sopravvivenza nei contesti di vita reale tutto ciò può essere favorito dalla capacità di gestire e regolare le proprie emozioni e di riconoscere le emozioni altrui³⁴. Il passaggio dal pensiero dell'azione al pensiero della riflessione dipende dalla necessità di insegnare capacità di *problem solving* che non necessariamente sono implicite alla condizione di marginalità degli studenti educati da Korczak.

L'empatia, che è un elemento fondamentale nelle contemporanee teorie e metodi della gestione della classe, si concentra su tre componenti fondamentali: 1) cognizione (in relazione alla capacità di comprendere il punto di vista altrui); 2) emotività (condivisione e comprensione degli stati emotivi) e 3) benessere relazionale (capacità di prodigarsi per gli altri). Queste tre componenti concorrono tutte a creare un clima di classe empatico. Tale capacità deve essere propria dell'insegnante 'inclusivo', sia a livello relazionale che di contesto³⁵. Lo sviluppo delle abilità di autoconsapevolezza e abilità emozionali nel discente è uno degli obiettivi fondanti la prassi inclusiva nella scuola contemporanea. Anche lo stile di insegnamento assume una valenza importante in tale dinamica educativa, poiché sia l'autoritarismo che il permissivismo rappresentano un ostacolo al successo formativo scolastico.

La comunicazione, sia essa del docente o del discente, deve essere improntata ad alcune regole fondamentali che trovano nella classe la palestra di

esercitazione e sperimentazione degli effetti che essa produce: il tono della voce, la punteggiatura, il valore dei ruoli e delle interazioni ecc. Soprattutto quando ci sono situazioni di difficoltà comunicative o di svantaggio socio-culturale all'interno del gruppo classe, l'educazione alla comunicazione assume un valore fondamentale e rappresenta un facilitatore relazionale con l'intero gruppo di pari³⁶. Oltre alla condivisione del linguaggio, anche la condivisione del lavoro, degli obiettivi o delle attività didattiche rappresenta un importante ponte educativo per lo sviluppo di competenze collaborative fra gli studenti. La condizione inclusiva dell'apprendimento si sviluppa a partire da queste due dinamiche fondamentali - le relazioni empatiche e una comunicazione assertiva - che rappresentano i precursori di un clima di classe proattivo.

Un clima di classe favorevole, oltre a sviluppare benessere e a creare un ambiente che stimola la creatività e lo sviluppo di competenze esperte rispetto alle discipline scolastiche, permette la strutturazione di proficue dinamiche di gruppo che rappresentano per Korczak un obiettivo fondante per l'insegnamento delle competenze di cittadinanza dello studente³⁷. La classe o le scuole rappresentano sì la prima cellula di una società, dove si esperiscono relazioni, gerarchie, senso del diritto e libertà di espressione, ma rappresentano anche una rete di affettività e di emozioni lungo la quale corre la formazione del futuro cittadino. L'insegnante ha, in questo contesto, la duplice valenza di moderare e coordinare la comunicazione, ma anche di comprendere le esigenze e i bisogni degli studenti per raggiungere il tanto auspicato benessere relazionale e scolastico.

DOMENICO MONACIS
University of Foggia

¹ K. Ablewicz, *Janusza Korczaka personalizm ponadwyznaniowy*, Wydawn, Kraków 1999 (Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania).

² E. Balsamo, *Libertà e amore: l'approccio Montessori per un'educazione secondo natura*, vol. XX, Il leone verde edizioni, Torino 2010.

³ *Ibi*, pp. 224-225.

⁴ J. Korczak, *Come amare il bambino*, Luni, Milano 2005, p. 56.

⁵ L.H. Engel, *A Case Study: Implementation of Janusz Korczak's Pedagogy in the Democratic School, Hadera, Contemporary Israeli School*, «Dor Ledor», III, 3 (2008), pp. 192-261.

⁶ J. Korczak, *Quando ridiventerò bambino*, Luni, Milano 1995, p. 146.

⁷ *Ibi*, p. 148.

⁸ A. Janiak, A. Rynio, *Topicality and Relevance of Janusz Korczak's Pedagogical Approach to Children and Their Upbringing*, «The Person and the Challenges» IV, 2 (2014), pp. 157-181.

- ⁹ G.A. Toto, *La speciale psicopedagogia di Vygotskij*, Progedit, Bari 2021, pp. 11 e sgg.
- ¹⁰ G. Limiti, *I diritti del bambino. La figura di Janusz Korczak*, Proedi Editore, Milano 2006, p. 32.
- ¹¹ M.K. Shank, L. Santiago, *Classroom Management Needs of Novice Teachers*, «The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas», XCV, 1 (2022), pp. 1-15.
- ¹² A. Marzano, A. Calvani, *Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», XX, 20 (2020), pp. 125-141.
- ¹³ M. Pieri, *Il Movimento "Avanguardie educative" per l'innovazione della scuola italiana*, «NEA SCIENCE», XI, 11 (2018), pp. 41-51.
- ¹⁴ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.
- ¹⁵ G. Bertagna et al., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, a cura di A. Antonietti, P. Triani, *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano, 2012.
- ¹⁶ M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014, p. 185.
- ¹⁷ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, cit., p. 21.
- ¹⁸ M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, cit.
- ¹⁹ P. Gaspari, *Individualizzare e personalizzare la didattica in prospettiva inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2010; P. Gaspari, P. Sandri, *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Franco Angeli, Milano 2015, pp. 17-73.
- ²⁰ C.E. Hmelo-Silver, *Problem-based learning: What and how do students learn?*, «Educational psychology review», XVI, 3 (2004), pp. 235-266.
- ²¹ S.S. Ali, *Problem based learning: A student-centered approach*, «English language teaching», XII, 5 (2019), pp. 73-78.
- ²² R. Bottino, *Le tecnologie digitali e le metodologie didattiche innovative*, «Giornale italiano di psicologia», XLVI, 4 (2019), pp. 787-794.
- ²³ R. Tomassoni, N. Santangelo, *La funzione strumentale della 'realtà aumentata' nei processi di rappresentazione, trasmissione e costruzione della conoscenza*, «MeTis-Mondi Educativi. Temi Indagini Suggestioni», XI, 1 (2021), pp. 52-70.
- ²⁴ D. Ianes, S. Dell'Anna, *Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico*, «L'integrazione scolastica e sociale», XIX, 1 (2020), pp. 109-128.
- ²⁵ Ead. *The Democratic School and the Pedagogy of Janusz Korczak: A Model of Early Twentieth Century Reform in Modern Israel*, «International Journal of Progressive Education», IX, 1 (2013) pp. 119-132.
- ²⁶ J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*, Mimesis Edizioni, Milano 2017.
- ²⁷ A. Janiak, A. Rynio, *Topicality and Relevance of Janusz Korczak's Pedagogical Approach to Children and Their Upbringing*, «The Person and the Challenges», IV, 2 (2014), pp. 157-181.
- ²⁸ K. Janusz, G. Frova, *Quando ridiventerò bambino: romanzo*, Luni Editrice, Milano 1995.
- ²⁹ O.G. Dalmasio, É.A.M. Siqueira, *A pedagogia de Janusz Korczak: referenciar suas práticas para a formação docente*, «Ensino em Perspectivas», II, 3 (2021), pp. 1-3.
- ³⁰ L. Collacchioni, *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, «Formazione & insegnamento», XIII, 1 (2015), pp. 123-128.
- ³¹ B. De Serio et al., *Una vita per l'infanzia. La pedagogia del limite di Janusz Korczak*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (edd.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Ets, Pisa 2015, pp. 744-751.
- ³² J. Korczak, *Le regole della vita: Pedagogia per giovani e adulti*, Mimesis, Bologna 2017, pp. 11 e sgg.
- ³³ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Bur, Milano 2011.
- ³⁴ B. Bellerate, *Janusz Korczak e l'Italia. (Janusz Korczak et l'Italie)*, «Orientamenti Pedagogici. Rivista Internazionale di Scienze dell'Educazione Torino», XXX, 2 (1983), pp. 327-330.
- ³⁵ M.T. Siniscalco, *L'educando nello sguardo dell'educatore: spunti nel pensiero di Chiara Lubich e di Janusz Korczak*, «Paedagogia Christiana», XLIII, 1 (2019), pp. 229-243.
- ³⁶ E. Scaglia, *Il neonato gioca con le proprie mani: dall'infant observation alla formulazione di una pedagogia della prima infanzia in Albertina Necker de Saussure, Janusz Korczak e Maria Montessori*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Pensa multimedia, Lecce 2020 (Siped Società italiana di pedagogia, 6), pp. 139-147.
- ³⁷ A. Potestio, *Introduzione*, in J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, Studium, Roma 2022, pp. 11-34.

**L'agire educativo di Janusz Korczak.
Indagine su un corpo narrante tra evoluzione e semplicità**

**The Education of Janusz Korczak.
Study of a Narrative Body Between Evolution and Simplicity**

IRENE GIANESELLI

This article aims to analyze in a simplex perspective the education of Janusz Korczak for the professional training of teachers and educators considering both the autobiographical and the narrative practices that emerge from his unpublished "Works" recently published in Italy. Korczak took narration as documentation and as a metacognitive process for the elaboration of both physical and intellectual experiences. So, Korczak may be considered a precursor pedagogist of the most modern "Embodied Cognition": he considered corporeity as a sacred language of reality (hierosemia) and the child as a manifestation of this "miracle".

KEYWORDS: JANUSZ KORCZAK; EDUCATION; SIMPLEXITY; TEACHERS TRAINING; SIMPLEX PERSPECTIVES; EMBODIED COGNITION.

Introduzione

Come collocare l'agire educativo¹ di Janusz Korczak considerando le pratiche autobiografiche e narrative che emergono dalle Opere inedite² di recente pubblicazione in Italia in una prospettiva semplice per la costruzione del profilo professionale di insegnanti e educatori³? Per rispondere a tale domanda di ricerca sono stati analizzati e confrontati i volumi qui citati con l'intenzione di estrarre da quella che viene definita una «pedagogia implicita»⁴ una prassi che possa inserire in un orizzonte scientifico l'eredità dell'educatore, medico, poeta e letterato polacco. Si potrebbe infatti considerare subito che abitare la realtà e offrire all'immaginazione⁵ un potere trasformativo su essa sia la chiave di accesso a quel sistema complesso che in Korczak fa incontrare educazione e formazione⁶, ma occorrerà schematizzare tale processo. Si può inserire l'agire di

Korczak nell'ambito dell'ontologia pedagogica poiché da una parte esiste in lui lo sforzo educativo inteso come capacità di analizzare e vivere criticamente forme e contenuti, linguaggi e culture nella contemporaneità senza cedere ai tecnicismi e alla desentimentalizzazione dell'essere umano; dall'altra esiste la tensione per una formazione da intendersi come manifestazione dell'individuo pienamente emancipato e libero, in cui logos e phronesis si fanno consustanziali. Dunque, pedagogicamente, Korczak interviene per difendere sin dall'infanzia l'essere umano in sé in quanto io attivo, politico, dotato di sensibilità spirituale, che ha una sua dignità privata e che vive per fare parte di una comunità, di una società⁷. Per Korczak, infatti, già nel bambino si deve preservare la criticità riflessiva, ma per farlo, prima di tutto, bisogna «educare l'educatore»⁸ per dirla in termini gramsciani: l'articolo L'educazione dell'educatore attraverso il bambino⁹ risale al 1925/26:

Chi, osservando i bambini che gli sono stati affidati, non farà lo sforzo di riflettere criticamente su se stesso, ebbene questa persona rischia di incappare in un grave pericolo [...] l'educatore, nello svolgere la sua attività di comprensione dell'uomo-bambino e della società-gruppo di bambini, si addentra in grandi e fondamentali misteri. [...] il bambino insegna ed educa. Il bambino è per l'educatore come un libro della natura; leggendolo, matura. Mai sottovalutare il bambino. Lui conosce se stesso meglio di quanto io possa conoscere lui. [...] Bisogna badare all'ordine della casa, perché non finisca tutto in rovina. *Res sacra*¹⁰.

Se l'educatore per primo non è educato alla criticità riflessiva, all'osservazione, se non si esercita costantemente nella relazione¹¹ come potrà pretendere di essere maestro? Tutto il processo di scrittura e di meta-analisi della propria pratica educativa e l'agire di Korczak sembrano rispondere a tale questione: così si spiega anche la scelta di seguire nel campo di sterminio di Trablanka i duecento bambini della Casa degli Orfani che aveva fondato a Varsavia rinunciando alla 'sua' Palestina dove non poté trasferirsi, ma che riuscì a visitare due volte¹². La scrittura dunque, diventa documentazione, testimonianza di un'autoformazione e auto-educazione¹³, continua e concreta eredità per i futuri educatori e insegnanti.

Il bambino come linguaggio sacro: per una grammatica esistenziale

Prima di addentrarsi nell'analisi specifica in risposta alla domanda di ricerca converrà soffermarsi su un aspetto fondamentale: in Korczak il bambino diventa manifestazione del sacro e linguaggio sacro in sé. A tale concezione di 'ierosemia'¹⁴ giungerà anche Pier Paolo Pasolini considerando come linguaggio sacro e del sacro la realtà nella sua complessità. La scrittura in Korczak, dunque, ha un valore ancora più potente: non si tratta soltanto di un esercizio metacognitivo, ma anche di una forma di preghiera e di riconciliazione con il sacro, l'accettazione della fallibilità del proprio operato, limitato perché fisiologicamente non adeguato – se non dopo costante e inesausto esercizio – ad accogliere l'istanza della complessità creaturale.

Un bambino è una pergamena fittamente ricoperta di minuti geroglifici, dei quali riuscirai a decifrare soltanto una parte; alcuni ti capiterà di cancellarli del tutto, altri di anebbiarli un poco e riempirli con i tuoi contenuti. Una legge terribile. No, bella. Essa stabilisce in ogni bambino il primo anello nell'immortale catena delle generazioni. Cerca quella particella di te che in esso vive latente, che ti appartiene. Forse la scorgerai, forse potrai farla emergere e sviluppare¹⁵.

Il bambino dunque è corpo che comunica, è, in sé, materia che diventa riflessione semiologica. Potremmo già affermare che Korczak faccia della scrittura un metodo metacognitivo per analizzare e comprendere questo linguaggio. In altri termini: scrivere diventa un modo per praticare e riorganizzare la grammatica esistenziale dell'essere umano nel suo farsi. Non a caso in *Momenti educativi* troviamo una indicazione di matrice medica e semiologica:

Se la pedagogia volesse seguire il sentiero già battuto dalla medicina, dovrebbe elaborare una diagnostica educativa basata sulla comprensione dei sintomi. La febbre, la tosse, il vomito stanno al medico come il sorriso, la lacrima e il rossore stanno all'educatore. Non ci sono sintomi che non abbiano un significato. Bisogna annotare e riflettere su tutto, eliminare il casuale, raggruppare le somiglianze, ricercare le leggi generali. Non come e cosa pretendere dal bambino, non comandare e criticare, ma: cosa gli manca? Cosa ha in eccesso? Di cosa ha bisogno? Cosa può dare? L'internato e la scuola sono terreno di studio, una clinica dell'educazione¹⁶.

Esemplare in tal senso è *Bobo* (*racconto-indagine*). Bobo è il nome che Korczak dà al neonato di cui scrive: si noti l'utilizzo del termine colloquiale polacco per offrire una identità a questa essenza «che nel lampo del principio è già un miracolo». L'essere che viene al mondo, in quanto espressione linguistica, tende a manifestarsi in quanto soggettile, più che soggetto. La mente di Bobo, infatti, è tutta un «soggettile forsennato»¹⁷: la sua mente squaderna misteri dormendo e sognando, attinge alla dimensione celestiale, vive in un silenzio che ha «forza spaventosa»¹⁸ mentre si inerpicia nell'evoluzione dell'esistere giorno per giorno:

Bobo guarda e pensa, pensa con un linguaggio quanto più misterioso ed elevato, senza frasi, è un linguaggio fatto di immagini e frazioni di immagini, comune a tutti i Bobo di tutto il mondo ed a tutte le creature viventi. Esso raggruppa e serializza le immagini, popola le stazioni del telegrafo dello spirito, produce materiale per la deliziosa costruzione del linguaggio simbolico dell'uomo, nel quale ogni immagine ha un suono proprio e una propria anima, buona o cattiva, amata o odiata¹⁹.

Bobo, dunque, che è correlativo oggettivo dell'infanzia in sé, è un creatore e disegnatore di universi e non a caso possiamo accostarlo all'Artaud colto da Derrida nell'atto di disegnare nello stato di veglia sospesa del manicomio. Il bambino diventa, in tutto il suo potenziale cognitivo e metacognitivo ma anche e soprattutto corporeo, un «ricettacolo universale»²⁰, una *χώρα*, ma proprio in virtù della sua onnipotenza ancora amorfa e indeterminata, cerca il senso attorno a sé manifestando una fragilità nel movimento. Per Korczak l'educatore deve difendere anche questo movimento fragile con la propria testimonianza per superare la tortura del silenzio forzato, deve sottoporre il proprio lavoro a un riesame soprattutto nei casi in cui il fallimento coincide con l'aver abbandonato il potenziale del soggettile a sé stesso²¹ lasciando il corpo in balia delle trappole sue e dell'ambiente che abita:

Non si capirebbe nulla se non si partisse dalla esperienza del soggettile: quest'ultimo, si sa, tradisce. Ora, una goffaggine (*maladresse*) rivela sempre; e rivela questo tradimento piuttosto che una incapacità tecnica. È una specie di lapsus, una caduta, nel momento in cui il dispositivo del soggettile – una trappola insomma – costringe la mano del disegnatore²².

Narrare è educare perché è documentare

Quando in *La confessione di una farfalla*²³, quello che si configura come un diario di auto-educazione sentimentale, Korczak cerca di farsi voce narrante in corpo di ideale adolescente non nasconde la pulsione erotica, il desiderio e il terrore di crescere, la tristezza e la sofferenza della carne che si ammala e conosce la debolezza: non censura la tensione conoscitiva del giovane che si fa uomo, quella nostalgia di futuro unita alla malinconica presa di coscienza della fine dell'infanzia. Non a caso ritorna anche qui il tema della debolezza e dell'impotenza da proteggere e la citazione del poeta Niemcewicz sembra proprio offrirsi come il commento dell'educatore che sta nascosto dietro l'io narrante:

Ti proteggerò fedelmente, nella tua debolezza e impotenza, / Il suo petto innevato alimenta i tuoi fiumi / Indovino ogni tua mossa, che siano lacrime o sorrisi²⁴.

Dunque, in Korczak la scrittura autobiografica si fa proprio dispositivo trasfigurante: l'educatore entra in contatto con l'educando, ne cerca lo sguardo e addirittura ne interpreta i furori come un drammaturgo perché rappresentare il processo educativo, pur se nella consistenza dettata spesso dall'irrazionalità, significa averne rispetto, offrirgli una dignità e allo stesso tempo garantirsi del materiale che funga da *specula* a cui affacciarsi per tirare le somme, di tanto in tanto, sul proprio operato. Scrivere e produrre materiale documentario è garantirsi un appuntamento metacognitivo sulla e con la propria professionalità. In *Momenti educativi* Korczak definisce infatti le annotazioni come la prova di non avere sperperato la propria vita poiché non si lavora per la patria, per la società, per il futuro senza lavorare anche per arricchire la propria anima²⁵: insiste ancora una volta, insomma, sulla necessità di «educare gli educatori» e questo getta una luce sulla scelta di utilizzare più generi, più punti di vista, diverse tecniche di scrittura e di diffusione delle proprie teorie (compresa quella radiofonica). Bisogna quindi considerare che lo sperimentalismo di Korczak sia anche una indicazione che fornisce a sé e alla comunità educante poiché, spiega, gli educatori migliori cominciano a tenere un diario, ma non conoscendone le tecniche di scrittura e non avendo acquisito la buona pratica della documentazione perdono di vista sia il 'cosa' che il 'come' annotare²⁶. Come annotare, dunque? La risposta di Korczak sembra essere: con fantasia e amore in una relazione educativa che è triadica e che prevede come terza polarità la verità²⁷ o, potremmo ag-

giungere, l'onestà intellettuale e quindi la responsabilità del mandato educativo che si configura come un viaggio difficile verso la Terra Promessa poiché «nel vagare è la ricerca»²⁸. Ecco che, quindi, tradurre l'accadere in testo²⁹ significa compiere un processo analitico e metacognitivo sintetico di fronte a una materia, un *cosa*, che proprio come il soggetto sfugge alla catalogazione e alla tassonomizzazione: selezionare l'esperienza (a partire da criteri che garantiscano la riuscita degli obiettivi prefissati), registrarla (mediante forme e modelli coerenti con gli scopi), conservarla e trasmetterla affinché possa essere utilizzata anche da altri professionisti e dalla comunità di ricerca³⁰. Korczak, di fatto, mette in pratica sin dai suoi primi esercizi di documentazione i tre processi evidenziati da Maurizio Ferraris secondo cui il pensiero è registrare³¹, codificare³² e autocomprendere mediante l'archiscrittura³³ (cioè considerando il pensiero un'azione mentale³⁴ da includere nell'agire educativo in termini metacognitivi e quindi di indicizzazione delle esperienze e delle unità informative assimilate nel processo di postcodifica). Perciò la scrittura, declinata in più forme e modelli, per Korczak assume il valore di documentazione da intendersi come comunicazione dell'intervento e comprensione dei significati diffusi dell'agire educativo³⁵ sia ideale e teorico che pratico-esprienziale. Vi è inoltre, nella sua predilezione dell'aneddotica, un richiamo culturale all'ebraismo e alle sue forme narrative gnomiche: fare di un vissuto una trama³⁶ significa restituire al *logos*, all'affabulazione tutta la sua forza creatrice e pro-creatrice, significa animare il corpo educante e quello educando sincreticamente consentendo al pensiero di incarnarsi e quindi di manifestarsi come una benedizione. Significa, ancora una volta, difendere e avere cura dell'essere che vive e impara di sé stando nel mondo, significa riconsegnare al linguaggio sacro che è la realtà tutta la sua sacralità.

Conclusioni: Korczak antesignano della semplicità?

L'attività pratico-poietica³⁷ di Korczak, a questo punto, emerge dalla sua meta-scrittura: la sua azione pedagogico-didattica si configura, dovendola schematizzare, come una forma ancestrale di *religio* che ha come obiettivo la restituzione della sacralità alla realtà che vive e abita. Questa realtà, naturalmente, è composta da più soggetti-bambini che fanno parte di una comunità-gruppo. Pertanto, dovendolo esplicitare, si potrebbe dire che quello di Korczak è un mo-

dello pedagogico pienamente semplice che si articola in tre fasi a partire da una premessa fondamentale: «ogni verità non è che una tappa»³⁸, l'agire educativo è *in divenire*, deve cioè calarsi completamente nel contesto assorbendo e comprendendo i punti di vista altri. Le tre fasi possono essere così schematizzate: osservazione, comprensione-perdono, pratica trasformativa servile. In altri termini: è fortemente presente nell'agire educativo di Korczak una componente militante di tipo etico-morale che mette in relazione il corpo dell'educatore al sentire di quello degli educandi:

Se le corporeità didattiche³⁹ si configurano come le rappresentazioni reali e metaforiche dell'interazione docente-discente-ambiente, le corporeità educative, ovvero le funzioni corporee implicate nell'esperienza educativa, costituiscono le esplicitazioni statiche e dinamiche favorite dall'insegnamento, che non si esauriscono in esso, ma si dimostrano rappresentative di categorie, di azioni e di condotte specifiche con una coloritura etico-morale. In tal senso, il processo formativo assume significato nelle azioni che utilizzano come significante il proprio corpo⁴⁰.

Quello di Korczak, dunque, è un corpo educante-narrante: la sua scelta di seguire gli orfani nel campo di sterminio va dunque intesa come un'azione che fa parte di un processo formativo che ha 'significato' proprio perché il corpo dell'insegnante-educatore è parte della comunità e diventa 'significante' persino nella sofferenza e nella morte (quest'ultima già individuata dal pedagogista polacco come un diritto dell'infanzia da inserire in una *Magna Charta Libertatis* dei diritti del bambino insieme al «diritto alla vita presente» e al «diritto a essere ciò che si è»)⁴¹. In tal senso è possibile considerare la pedagogia e quindi la didattica di Korczak come un esempio da interrogare costantemente per la professionalità degli educatori e degli insegnanti di oggi se considerate come antesignane delle proprietà e dei principi proposti da Alain Berthoz⁴² nel 2011, che sono stati poi intesi come «*pattern* di interazione che consentono di decifrare e fronteggiare la complessità attraverso specifici schemi di azione»⁴³ da applicare proprio nell'ambito della formazione degli insegnanti. Riconosciamo dunque in Korczak e nella sua pratica metacognitiva di corpo-narrante (e documentante) una serie di competenze peculiari dell'agire semplice: il «separare le proprie funzioni didattiche e modularle»⁴⁴ il proprio intervento mediante «livelli comunicativi diversi, alternati e sintonici, alternativi e complementari»⁴⁵, l'armonizzare la «dimensione micro» che è espressa «corporeamente dall'educatore nella sua comunicazione didattica»⁴⁶ con la «visione macro» dei principi e dei valori. Quest'ultima competenza si esplicita proprio a livello com-

portamentale e deontologico e Korczak, peraltro, offre anche un esempio della competenza che prevede di modulare l'azione educativa stessa «delimitando, circoscrivendo e armonizzando» le dimensioni spazio-temporali, persona-gruppo, soggetto-collettività⁴⁷. Proprio in virtù della sua attività di documentazione dell'agire didattico-educativo, che delinea una chiara identità professionale sin dai primi anni di specializzazione pediatrica, Korczak sembra incarnare le proprietà semplici della rapidità, dell'affidabilità, della flessibilità⁴⁸ (si pensi all'idea che il pensiero dell'altra o altro da sé non debba essere rigettato, ma costantemente assorbito e compreso e al suo sapersi adattare al cambiamento del *setting* come pure avvenne dal Ghetto di Varsavia al campo di sterminio nazista di Treblinka) e della memoria⁴⁹ che si concretizza, oltre che attraverso la pratica della narrazione, nell'uso tecnico dell'aneddotica per generalizzare l'esperienza vissuta. Del resto, Korczak sembra anche costantemente interrogarsi riguardo il principio semplice dell'inibizione e del rifiuto⁵⁰ chiamato al delicato compito di educare nell'epoca del nazionalsocialismo e del fascismo⁵¹. Così è possibile identificare come prassi pedagogica la triplice azione proposta da Korczak e composta da osservazione, comprensione-perdono, pratica trasformativa servile che abbiamo individuato nel leggere le sue *Opere inedite* e la consideriamo in relazione alle capacità di mettere in atto un'anticipazione probabilistica, di specializzarsi e di selezionare⁵² le strategie didattiche in base al *setting* e alle esigenze contestuali in mutamento. E ci permettiamo di definire questa pratica pedagogia 'servile' per rispettarne la matrice intimamente religiosa: proprio come il Mosé che spesso cita, Korczak si fa strumento, mediatore⁵³ per la crescita dei suoi allievi in un'ottica anti-specistica e anti-meccanicistica che si oppone alla logica del profitto e rifugge dagli ideologismi del suo tempo, oggi diventati alibi irrazionali pienamente neoliberalistici. Korczak è pronto invece a fare della complessità una risorsa anticipando la moderna *Embodied Cognition*⁵⁴ e le più delicate questioni relative all'intersoggettività cognitiva poiché applica al fenomeno che prende in esame una visione interdisciplinare e predilige itinerari inediti come quelli di deviazione, creatività e vicarianza⁵⁵ trasmettendo non soltanto una postura, ma proprio un metodo per affrontare la realtà nelle sue riflessioni sulla corporeità e sull'ambiente, sulla percezione e sull'azione nate dall'osservazione diretta del bambino⁵⁶ nel suo miracoloso manifestarsi. Così la scrittura diviene un dispositivo per la conoscenza metacognitiva⁵⁷ e il controllo metacognitivo⁵⁸ tanto dell'educatore quanto dell'educando che si trovano a condividere, in modo paritario anche se asimmetrico, un processo formativo

fondato sulla fiducia e sul rispetto reciproco oltre che sul diritto dell'educando di sperimentare anche l'errore e il fallimento durante i tentativi di analisi, scoperta e ri-scoperta della realtà⁵⁹.

IRENE GIANESELLI
University of Bari

¹ L. Perla, M. G. Riva (eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, La Scuola, Brescia 2016.

² J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, Studium, Roma 2022; Id. *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, Studium, Roma 2022.

³ I. Zollo, D. C. Di Gennaro, L. Girelli, M. Sibilio, *Teachers' education and "non linearity": simplex perspectives*, «Education Sciences & Society», 2 (2018), pp. 20-38.

⁴ A. Potestio, *Introduzione. La pedagogia «implicita» di Janusz Korczak*, in J. Korczak, *Racconti e scritti educativi*, cit., p. 12.

⁵ J. Korczak, *Quando ridiventerò bambino* (1924), Luni, Milano 2018, p. 10.

⁶ Per la distinzione tra educazione e formazione cfr. G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 89-128.

⁷ Cfr. S. E. Efron, *Moral Education between Hope and Hopelessness: The Legacy of Janusz Korczak*, «Curriculum Inquiry», XXXVIII, 1 (2008), pp. 39-62.

⁸ A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, Editori Riuniti, Roma 1967.

⁹ J. Korczak, «Szkoła specjalna», 1925/26, II, 1-3 (1926), pp. 117-119 ora in Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., pp. 282-284.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ B. Tsabar, *Trust, Respect, and Forgiveness: The Educational Philosophy of Janusz Korczak*, «Educational Theory», LXXI, 5 (2021), pp. 609-629.

¹² Id., *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., pp. 231-235.

¹³ Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 284.

¹⁴ P. P. Pasolini, *Pasolini rilegge Pasolini: intervista con Giuseppe Cardillo*, Archinto, Milano 2005, pp. 49-51.

¹⁵ J. Korczak, *Come amare il bambino* (1918), Luni, Milano 2018, p. 21.

¹⁶ Id., *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 147.

¹⁷ Cfr. J. Derrida, *Antonin Artaud. Forsennare il soggettivo*, Ascondita, Milano 2014.

¹⁸ J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 41.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ J. Derrida, *Antonin Artaud. Forsennare il soggettivo*, cit., pp. 86-90.

²¹ J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., pp. 285-288.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibi*, p. 81-146.

²⁴ *Ibi*, p. 120.

²⁵ *Ibi*, p. 149.

²⁶ *Ibi*, p. 148.

²⁷ Cfr. E. Damiano, *Ripresa* in Id. (ed.), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorio Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, citato in A. Potestio, *Introduzione. Il valore autobiografico dell'idea di in-fanzia di J. Korczak*, in J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., p. 23.

²⁸ J. Korczak, *Lettere e altri scritti. Opere inedite*, vol. II, cit., pp. 395-397.

²⁹ Cfr. E. Biffi (ed.), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, FrancoAngeli, Milano 2010; Ead., *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*, Erikson, Trento 2010; Ead., *Le scritture professionali del lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano 2014.

³⁰ Ead., *Documentare l'agire educativo* in L. Perla, M. G. Riva (eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, cit., p. 177.

³¹ M. Ferraris, *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 246.

³² *Ibi*, p. 247.

³³ *Ibidem*.

³⁴ P. Bisogno, *Il futuro della memoria. Elementi per una teoria della documentazione*, FrancoAngeli, Milano 1995.

- ³⁵ E. Biffi, *Documentare l'agire educativo* in L. Perla, M. G. Riva (eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, cit., p. 181.
- ³⁶ *Ibi*, p. 184.
- ³⁷ C. Castoriadis, *Réflexions sur le développement et la rationalité. Les carrefours du labyrinthe*, vol. II, Le Seuil, Paris 1999.
- ³⁸ J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 279.
- ³⁹ M. Sibilio, *Corpo e cognizione nella didattica*, in P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 329-348.
- ⁴⁰ Id., *Il corpo educativo*, in L. Perla, M. G. Riva (eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, cit., p. 109.
- ⁴¹ J. Korczak, *Come amare il bambino* [1918], cit., p. 56.
- ⁴² A. Berthoz, *La simplicité*, Odile Jacob, Paris 2009, p. 23.
- ⁴³ M. Sibilio, *Il corpo educativo*, in L. Perla, M.G. Riva (eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, cit., p. 116.
- ⁴⁴ *Ibidem*.
- ⁴⁵ *Ibidem*.
- ⁴⁶ *Ibidem*.
- ⁴⁷ *Ibidem*.
- ⁴⁸ *Ibi*, pp. 116-117.
- ⁴⁹ *Ibidem*.
- ⁵⁰ *Ibi*, p. 117.
- ⁵¹ Cfr. S.E. Efron, *Moral Education between Hope and Hopelessness: The Legacy of Janusz Korczak*, cit.
- ⁵² M. Sibilio, *Il corpo educativo*, cit., p. 118.
- ⁵³ *Ibidem*.
- ⁵⁴ Cfr. R. Wilson, L. Foglia, *Embodied Cognition*, «Stanford Encyclopedia of Philosophy», 2011; F. G. Paloma, P. Damiani, *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach*, Scholé, Brescia 2021.
- ⁵⁵ I. Zollo, D.C. Di Gennaro, L. Girelli, M. Sibilio, *Teachers' education and "non linearity": simplex perspectives*, cit., pp. 23-28.
- ⁵⁶ Cfr. J. Korczak, *Racconti e scritti educativi. Opere inedite*, vol. I, cit., p. 99 (si consideri in particolare come in *La confessione di una farfalla* Korczak è attento al corpo dell'adolescente che cambia e elabora la crescita); *Ibi*, pp. 147-203 (si noti come in *Momenti pedagogici* emerge l'attenzione del pedagogo nei confronti della corporeità del bambino in relazione allo spazio dell'aula e ai limiti dettati dal banco e dalla sedia).
- ⁵⁷ J.H. Flavell, *Metacognitive aspects of problem solving*, in L. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) 1976; Id., *Metacognition and Cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental enquiry*, «American Psychologist», 34 (1979), pp. 906-911.
- ⁵⁸ A.L. Brown, B.B. Armbruster, L. Baker, *The role of metacognition in reading and studying*, «Reading comprehension: From research to practice», 1986, pp. 49-75.
- ⁵⁹ Cfr. B. Tsabar, *Trust, Respect, and Forgiveness: The Educational Philosophy of Janusz Korczak*, cit.

RECENSIONI

G. D'Addelfio, *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*

Chi si occupa di educazione e formazione sa bene che il lavoro educativo non è fatto unicamente di linee guida, prescrizioni, indicazioni calate dall'alto verso il basso, ma si alimenta di una sostanza invisibile e, allo stesso tempo, indispensabile che fenomenologicamente è identificata come la *realtà*. Quest'ultima si mostra a noi «in alcuni suoi profili, annunciando al contempo una profondità non immediatamente visibile e che forse sempre si sottrarrà alla pienezza di una visione» (p. XIX); un invito implicito all'esplorazione di un *oltre* imprevedibile e sfuggevole. Questo è il tema centrale della visione fenomenologica che Giuseppina D'Addelfio presenta nel suo nuovo libro tessendo ed intrecciando il pensiero e l'esperienza di sette allievi di Edmund Husserl, "maestro" e "padre" della fenomenologia. Come affermato nell'introduzione all'opera, ripercorrendo i profili teorici di questi autori, il testo di D'Addelfio si presenta come un volume introduttivo alla fenomenologia come paradigma teorico che apre prospettive e orizzonti per la ricerca educativa. L'opera è rivolta principalmente a studenti e studentesse dei corsi di Scienze della Formazione Primaria e Scienze Pedagogiche. Evidenziando contesto e figure chiave, ogni capitolo del testo dà quindi spazio al pensiero e alle vicende biografiche di Dietrich von Hildebrand, Edith Stein, Martin Heidegger, Hans Jonas, Hannah Arendt, Emmanuel Lévinas ed Eugen Fink. I *cammini* di questi autori – accomunati, come visto, da una formazione fenomenologica e, per alcuni, fede ebraica – si incrociano e si interrompono

seguendo dei punti cardinali, o "nuclei di senso", che potremmo sintetizzare con i costrutti di: spirito, corpo, alterità, soggettività.

All'interno di queste coordinate, le categorie fondanti della fenomenologia (intuitività, evidenza, percezione, conoscenza e intenzionalità) vengono quindi rilette alla luce del dibattito pedagogico contemporaneo.

Come concetto centrale troviamo l'*epoché* fenomenologica, ovvero, la sospensione di giudizio rispetto a quanto – per via dell'*atteggiamento naturale* implicito – è comunemente considerato *ovvio* nella realtà. In questo senso, per accedere al metodo fenomenologico, è essenziale liberare la realtà «dai pregiudizi, dalle certezze dogmatiche e da tutto ciò che diamo per scontato, ma che ci impedisce di conoscere davvero» (p. XI). Tale sospensione si lega, secondo Husserl, alla necessità di ricondurre un fenomeno alla sua essenza, operando quindi una riduzione eidetica. *Epoché* e riduzione eidetica attivano infatti un moto retrospettivo volto all'indagine del mondo della vita¹.

Come sottolinea l'Autrice, questo «esercizio, paziente e faticoso» di retrospettiva di viene rilevante «tanto per la pratica educativa, quanto per la riflessione pedagogica, nella misura in cui insegna a non rinnegare sbrigativamente le apparenze, bensì ad andare pazientemente dalla superficie alla profondità, dal mero dato di fatto al suo senso più proprio e costitutivo» (p. XVIII). Un moto inerente sia alla *coscienza*, intesa come interiorità, che alla *realtà* esteriore, l'altro. La prospettiva fenomenologica, quindi, ricade sulle persone che, con la loro unicità, prendono parte all'atto conoscitivo ed assume una valenza formativa, infatti: «educa a porsi domande radicali, a scavare

¹ E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* [1954], trad. it. E. Paci, E.

Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 2008, § 44.

attentamente in quello che si vede, in quello che si intuisce dapprima innanzitutto con gli occhi, con i sensi e con tutta la *carne* della nostra esistenza personale e che, in ciò stesso, annuncia un'ulteriorità che merita un lavoro di ricerca intellettuale, teso ad andare alla radice di senso di ciò che si dà a vedere e conoscere con differenti livelli di immediatezza e di evidenza nella nostra vita» (p. XIX-XVIII).

Per la prospettiva pedagogica, è quindi interessante prendere in considerazione i due elementi fondanti, in perenne interazione, dell'atto conoscitivo fenomenologicamente inteso: l'*oggetto* della conoscenza (il percepito) e il *soggetto* che conosce (l'intenzionalità della coscienza).

Spostando la nostra attenzione al *soggetto*, possiamo infatti far riferimento a quello che gli autori citati da D'Addelfio definiscono "spirito", "soggettività", "essere" ma anche all'essenza fisica, corporea.

È poi grazie alla relazione con l'altro, l'alterità, che l'atto conoscitivo soggettivo e la relazione educativa prendono forma.

Come afferma Arendt, siamo di fronte ad una «specifica condizione di ogni essere umano che vive un mondo fatto di altri esseri umani, con la sua peculiare unicità», ovvero una *pluralità*, che racchiude il duplice carattere dell'eguaglianza e della distinzione, ciò «significa anche che la singolarità, quindi il nostro pensare e nostro agire, si nutrono di relazioni» (p. 152-153). Sempre nel campo della relazione educativa, D'Addelfio, citando Stein e Lévinas, mette in evidenza come sia grazie ad un agire etico connotato da *empatia*, che questo stretto rapporto fra l'io e l'altro si compie. Fenomenologicamente parlando, infatti, secondo Stein, l'*empatia* è «l'unica modalità possibile di conoscenza – sempre incompleta – dell'altro» (p. 33), discostandosi quindi dal significato comunemente condiviso del

termine, ovvero: immedesimazione. In una situazione di *intersoggettività*, il riconoscere questa distanza dall'altro, intesa da Stein come "timore" e da Lévinas come "rispetto per il volto dell'altro" che non può e non deve essere svelato, è contrapposto al desiderio, una tensione a qualcosa d'altro che spiazza le pretese di dominio (Lévinas): è l'intenzionalità trascendente.

È proprio agendo e consegnando questo distacco che, entro la relazione, le figure educative possono lasciare spazio alla libera espressività e, di conseguenza, alla generatività. Dare possibilità a questa generatività non è cosa semplice, perché ciò sia messo in atto è necessario il riconoscimento di una *autentica autorità* (Arendt) fondata sulla fede nella sacralità delle *fondamenta*, cioè sulla responsabilità delle proprie radici ontologiche – l'umana *creaturalità* – e della loro custodia. Ciò per l'educatore significa «cogliere con gratitudine di fondo il mondo in cui [lui stesso e l'educando] è nato» (p. 161) ovvero la sua appartenenza essenziale e fondante. È proprio a quest'ultimo concetto che secondo D'Addelfio ci si può affidare nei processi educativi odierni.

A riguardo, una parte di riflessione presentata attraverso le riflessioni di Jonas e Fink fa leva sulla responsabilità che ogni persona, oggi, ha verso il futuro dell'umanità di domani, in particolare nell'affrontare: la novità assoluta che la tecnica ha introdotto nel mondo, le sfide delle nuove tecnologie, il progresso illimitato. Il rischio infatti è che una privazione dei valori etici, simbolici, culturali esponga la natura stessa ad ogni genere di manipolazione e l'essere umano a processi di *cosificazione* (p. 246). Si parla infatti di aver cura di quello che Fink definisce un *ideale*, che educa ed è legato alla comunità di appartenenza, quindi, l'insieme di valori e di esempi che ognuno assorbe fin dai suoi primi giorni di vita. Trattando i due poli

dell'*io* e del *noi*, Fink sottolinea che una apertura cosmologica alla collettività e alla comunità viene prima della dimensione ontologica, idea che ha come morale "rendere il mondo abitabile". Questa prospettiva, come ci ricorda D'Addelfio, costituisce la consapevolezza del nesso fra noi e il mondo; senza dimenticare che non è possibile rimuovere la dimensione la tensione etica verso la formazione di ogni singolarità che appartiene alla pedagogia.

In conclusione, per confrontarsi con la ricerca pedagogica attuale, l'intento del lavoro di D'Addelfio è quello di «da una parte, contribuire a far comprendere per quali ragioni e a quale livello di profondità, spesso nascosta, la fenomenologia sia così presente nel contemporaneo dibattito pedagogico; dall'altra, indicare quali potenzialità

ancora inesplorate e feconde essa racchiuda» (p. XIII). Per guadagnare la sistematicità e la scientificità della pedagogia si apre quindi la possibilità di sperimentare una prospettiva fenomenologica, la formulazione di domande radicali e il ripensare il rapporto tra filosofia ed educazione. Un'apertura che deve però accogliere dialoghi tra generazioni, per dischiudere spazi di co-comprensione e coesistenza. Coltivare costantemente le nostre realtà, eticamente, vuol quindi dire muoversi, insieme, in una comunità che produce il nuovo e che, fiduciosamente, si consegna alle generazioni future.

ESTER GUERINI
University of Bergamo

I. Loiodice, *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*

Il presente volume, dal titolo “Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche” è curato, con professionalità e attenzione, da Isabella Loiodice, Professoressa ordinaria di Pedagogia generale presso il Dipartimento di Studi umanistici, Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione dell’Università di Foggia. I suoi interessi di ricerca sono rivolti allo studio della Pedagogia come scienza teorica e prassica, al lifelong learning, all’educazione interculturale, alle differenze intergenere e intergenerazionali.

L’elaborato si colloca all’interno della collana “Pedagogie”, attraverso cui si intende promuovere l’idea di Pedagogia come scienza plurale, proponendo molteplici modelli utili ad orientarsi sul tema della formazione e dell’educazione. Si parla, dunque, di “Pedagogie”, con una forte apertura alle differenze, finalizzata all’emancipazione dell’essere umano, con un’attenzione particolare al contesto di esperienza che egli vive.

Particolare focus è posto sul tema dell’educazione, sottolineando che una relazione di viene educativa nel momento in cui sono in essa presenti l’intenzionalità dell’emancipazione e la promozione dell’individualità del singolo, soffermandosi sulle specifiche potenzialità dello stesso, supportandolo senza mai sostituirsi.

Nella prima parte, il volume “Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche”, la Prof.ssa Loiodice si sofferma sulla contemporaneità in cui “trionfa il pensiero sbrigativo” attraverso cui si va a semplificare la complessità della realtà, proponendo soluzioni rapide con cui è possibile evitare lo sforzo di compiere una riflessione che porti invece a soluzioni personalizzate e

complesse. La contemporaneità sembra essere in una relazione particolare con il tempo e lo spazio; essa è caratterizzata dal costruito di emergenza e di crisi (dovute all’emergenza sanitaria, alle guerre in atto, al cambiamento climatico, ecc....) che rendono la società ancor più permeata dal cambiamento perenne, con svariate difficoltà nel raggiungimento di possibilità evolutive.

Il focus centrale della seconda parte del volume è l’analisi delle differenze come elementi da valorizzare per poter andare oltre i tentativi di omologazione, che ben si distinguono dal concetto di uguaglianza. Uguaglianza e differenza, infatti, sono legate da un nesso che va dal riconoscimento delle differenze al rispetto dei principi di uguaglianza. La prima principale differenza sulla quale si sofferma l’autrice è la differenza culturale, raccontando la nostra società come multiculturale ma non ancora interculturale, caratterizzata da un’evidente globalizzazione e da un altrettanto palese rifiuto e chiusura nei confronti di altre culture. Si avverte un sentimento generale di indifferenza verso gli altri, dovuto forse ad un’eccessiva esposizione a notizie riguardanti le tragedie dei nostri vicini, utile come difesa dall’altrui sofferenza, ma che al contempo alimenta sentimenti e atteggiamenti populistici e di respingimento. La scuola si è dimostrata l’istituzione più accogliente verso le diversità, emerse dalla presenza di alunni di diverse nazionalità, nonostante varie difficoltà e resistenze nei processi di integrazione.

Anche l’uguaglianza/differenza di genere viene trattata dall’autrice in questa sezione: si parla di differenze tra uomo e donna, disparità di diritti nonostante gli anni di lotte perpetuate dalle donne, molestie fisiche e psicologiche e femminicidi. Questi elementi

che caratterizzano la nostra società la rendono permeata da un modello culturale patriarcale che dà origine a stili di vita e di pensiero ancora troppo poco emancipati e progressisti. Anche in questo caso, è la scuola l'ambiente più idoneo a mettere in luce la bellezza delle differenze di genere in tutte le sue espressioni, accompagnando la costruzione di intelligenze cognitive ed emotive esposte quotidianamente al dialogo e al confronto dei diversi modi di essere. L'ultima differenza ad essere analizzata nel dettaglio è quella generazionale. Si ha la tendenza a definire l'età adulta come l'età della maturità e dell'equilibrio, dando un'accezione difettiva all'infanzia e alla vecchiaia, nonostante non si parli più di età evolutiva ma di sviluppo umano con le sue discontinuità. L'età giovanile, oggi, si caratterizza per una deriva melanconica causata dalla difficoltà di attribuire un senso pieno alle esperienze vissute. Alcune indagini, a livello europeo, mettono in luce il dilagare del malessere e del disagio psicologico che colpiscono soprattutto le giovani generazioni, le quali hanno fatto ricorso a psicofarmaci senza prescrizione medica, spesso abusandone. L'età adulta, che, come detto in precedenza, viene intesa come l'età della maturità e della compiutezza, cela in sé una fragilità derivante dalla discrepanza tra ciò che si vorrebbe fare/essere e ciò che invece è la realtà, e tra presente e futuro. La pedagogia, essendo scienza della formazione per l'intero corso di vita, ha il compito di creare occasioni di incontro e di dialogo tra le varie generazioni, curando relazioni caratterizzate da diverse esperienze, conoscenze, emozioni e qualità.

Nella terza parte del suo volume, l'autrice esprime la necessità del sentimento di "fraternità", nei confronti dell'altro e dell'ambiente. La prospettiva pedagogica narrata

dall'autrice prevede la concretizzazione di progetti di formazione che possano generare persone che coltivino la propria solidarietà, al fine di poter costruire, in futuro, ambienti più pacifici. La scuola deve allenare gli alunni a riconoscere le emozioni e prenderne consapevolezza, così da poterle gestire nel corso dello sviluppo umano.

Una scuola che educa alla fraternità si basa su principi solidi come ad esempio quello della non violenza, della solidarietà e dell'esaltazione delle differenze individuali. Le differenze individuali, in un tale contesto scolastico, possono incontrarsi e dialogare, senza annullarsi, e divengono fonte di ricchezza e di conoscenza per ognuno. Un altro solido principio su cui si deve basare la scuola è quello dell'inclusione, intesa come possibilità per tutti gli individui di raggiungere gli stessi standard e/o obiettivi di vita, al fine di eliminare le disparità che contesti di esclusione possono determinare.

In definitiva, nel presente volume, l'autrice mette in luce alcuni elementi essenziali della Pedagogia e dell'educazione nella contemporaneità, caratterizzati dalla necessità di un pensiero complesso che permetta un'attenta lettura di una realtà contemporanea intricata, in grado di collegare il particolare con il globale. L'altro aspetto essenziale, che fa da ancora formativa nel presente, è il tessuto emotivo e solidale, il cui sviluppo deve essere supportato da una scuola che insegni e manifesti fraternità globale. Nell'esprimere le esigenze Pedagogiche attuali, Isabella Loiodice ci offre una panoramica di una società attuale caratterizzata da molteplici differenze (culturali, generazionali, di genere...) che devono essere considerate, in ottica pedagogica, come ricchezza, punto di forza e conoscenza, per poter essere affrontate con senso di fraternità, solidarietà e inclusione.

Il volume “Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche” risulta essere di grande stimolo nel dibattito attuale e riesce a promuovere considerazioni efficaci all’interno del panorama di riferimento. Esso si pone in

un’ottica di scambio di riflessioni e raccolta di buone pratiche e suggerimenti utili al miglioramento della didattica nel contesto odierno.

ANDREANA LAVANGA
University of Foggia