GŁOS PAMIĘCI.
ROCZNIK MUZEUM DZIECI POLSKICH –
OFIAR TOTALITARYZMU
NR 1/2026
s. 41–56

THE VOICE OF MEMORY.
YEARLY JOURNAL OF THE MUSEUM
OF POLISH CHILDREN – VICTIMS
OF TOTALITARIANISM
NO. 1/2026

https://doi.org/10.67876/gp.1.2026.02
ISSN 3072-3450

Halina Monika Wróblewska
Uniwersytet w Białymstoku
ORCID 0000-0002-1985-3877

Dziś dajemy Wam tylko pamięć. Dodany element do WITRAŻU bolesnego dzieciństwa

Today, we offer you only memory. An added piece in the MOSAIC of a painful childhood

Odebrano Wam życie, dziś dajemy Wam tylko pamięć [1]

Życiowe doświadczenia dzieci okresu II wojny światowej świadczą o tragicznej przeszłości. Są ważnym elementem narodowej pamięci Polaków, a także zbiorowej pamięci europejskich społeczeństw. Współcześnie, dzięki upowszechnianiu materiałów dokumentacyjnych i rosnącej liczbie opracowań naukowych, losy wojenne dzieci są włączane do dyskursu życia publicznego. Polskie badania nad dzieciństwem wojennym, czy szerzej – martyrologią wojenną dzieci – są prowadzone w różnych perspektywach naukowych: historycznej, pedagogicznej, psychologicznej, medycznej, prawnej. Norman Davies zwraca uwagę, iż wiedza o wojennym cierpieniu dziecka przełamuje konwencjonalny i schematyczny obraz wojny, który na ogół skupia się na bitwach, bohaterstwie,

1 Napis upamiętniający ofiary obozu dla dzieci przy ul. Przemysłowej w Łodzi, umieszczony na płycie przed Pomnikiem Martyrologii Dzieci („Pękniętego Serca"), odsłoniętym w 1971 r.

zbrodniach, zniewoleniu[2]. Wojna, stanowiąca źródło śmierci i zbrodni, wywarła głęboki wpływ na życie oraz rozwój dzieci i młodzieży. Miał on zróżnicowany zakres, rodzaj i siłę oddziaływania na zmiany psychiczne, moralne i społeczne. Mówi o tym „zbiorowy portret dziecka – ofiary wojny". W obserwacjach i wnioskach na plan pierwszy wysuwają się takie zagadnienia, jak „kompleks wojenny", KZ-syndrom, trauma wojenna dzieci Holocaustu, syndrom tułaczego dziecka, w kręgu komunistycznego wychowania[3]. Pierwsze diagnozy psychologiczne skutków wojny były podjęte jeszcze w 1944 r., w czasie trwania II wojny światowej, w ramach konspiracyjnych prac badawczych, prowadzonych w Warszawie. Jak twierdził psycholog Stefan Baley:

> Gdy dokonuje się zaćmienie słońca, astronomowie dokładają starań, aby wykorzystać okazję i przeprowadzić odpowiednie badania. Zaćmienie ludzkości, jakim jest wojna, nie daje się przewidzieć z taką samą dokładnością. Niemniej i ona wymaga uwagi ze strony kompetentnych badaczy [...] Powinni by oni właśnie jak astronomowie: badać[4].

O tym, że dzieci były świadkami najtragiczniejszych wydarzeń, informowały m.in. wyniki oryginalnych i nowatorskich badań Stefana Szumana nad dziecięcymi rysunkami – wspomnieniami z czasów wojny[5]. Z badań tych płynął ogólniejszy wniosek, iż najsilniejszym elementem wojennej destrukcji było to, że dzieci oswoiły się ze śmiercią oraz doszły na tym gruncie do przekonania, że „życie ludzkie nie przedstawia wartości"[6].

WITRAŻ bolesnego dzieciństwa

Taki tytuł nadano tomowi specjalnemu „Chowanny" z 2010 r. pod redakcją Ewy Jarosz[7], która zaprosiła autorów do stworzenia witrażu bolesnego dzieciństwa. Inicjatywa powstała w nawiązaniu do światowego raportu Paulo Sérgio Pinheiro o przemocy wobec dzieci i potrzeby intensyfikacji działań na rzecz ochrony małoletnich przed krzywdzeniem. Intencją autorów tekstów

2 N. Davis, *Europa walczy 1939-1945. Nie takie proste zwycięstwo*, tł. E. Tabakowska, Kraków 2011.

3 W. Theiss, *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945). Zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny" 2012, nr 1, s. 82.

4 S. Baley, *Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej*, „Psychologia Wychowawcza" 1948, nr 1/2.

5 S. Szuman, *Konkurs na rysunki dzieci*, „Przekrój" 1946, nr 43.

6 K. Jedlewska, *Jak odbiły się przeżycia i wydarzenia wojenne na psychice dzieci i młodzieży*, „Dzieci i Wychowawca" 1947, s. 11-12.

7 *Dzieciństwo – witraż bolesny*, red. E. Jarosz, „Chowanna" 2010, nr 1 (34), s. 13-26.

było ukazanie różnorodności kształtów i odcieni problemu krzywdzenia dzieci oraz szerokiego horyzontu poznawczego i emocjonalnego, który musi towarzyszyć rozważaniom nad nim w poszukiwaniu sposobów poprawy jakości dzieciństwa. Trafnie ujął to w swym raporcie Pinheiro, pisząc:

> Dzieci mają już dość mówienia, iż są przyszłością, one chcą cieszyć się swoim dzieciństwem wolnym od przemocy teraz![8]

Słusznym jest twierdzenie, iż zmienia się czas dziecka i dzieciństwa. Dotyczy to zarówno czasu historycznego, jak i realnego. Abstrakcyjne globalne dziecko żyje w świecie nieograniczonych możliwości. Nowe media, wizualizacja przekazów pozwalają mu niemal dowolnie przesuwać wektory czasu. Jednak konkretne dziecko należy do określonej kultury i określonego czasu, jest dzieckiem okresu wojny, czasów kryzysu, konsumpcji. Zatem nie sposób zrozumieć dzieciństwa w oderwaniu od tego temporalnego kontekstu i wyznacznika.

Temat historii niemieckiego obozu dla polskich dzieci w Łodzi, losów dzieci w czasie II wojny światowej, a także zapowiedź powołania czasopisma jako przestrzeni do publikacji badań i analiz dotyczących praw dziecka i ich naruszeń w kontekście historycznym i refleksyjnym – wyraża pamięć o wojennej krzywdzie wyrządzonej dzieciom – stanowiąc również bolesną odsłonę WITRAŻU dzieciństwa, dodany w tytule element.

Badania nad dzieckiem i dzieciństwem w tradycyjnym i współczesnym dyskursie

Odkryciem dzieciństwa okazał się wiek XVIII, przełomowy dla tradycyjnego dyskursu i badań nad dzieckiem, jego potrzebami i środowiskiem życia[9]. Przedstawicielami tego nurtu był J. Locke postrzegający dziecko jako „białą kartę" oraz J.J. Rousseau domagający się dla niego swobodnego i naturalnego wychowania. Zadaniem edukacji miało być przygotowanie dziecko do uczestnictwa w życiu w społeczeństwie[10]. W XIX wieku zainteresowania badawcze nad dzieciństwem i rozwojem dziecka do 6 roku życia zarysowały się w nurtach psychologii dziecka w dwóch głównych ośrodkach

8 P.S. Pinheiro, *Violence against Children*, Lisboa 2006, s. 4.

9 M. Kiszka, *Czym jest dzieciństwo? Pedagogiczne podejście do badań na dzieciństwem*, „Kultura i Edukacja" 2023, nr 3 (141), s. 31; K. Doliwa, *Spory o pojęcie dzieciństwa i podmiotowość dziecka od średniowiecza do czasów współczesnych*, „Miscellanea Historico-Iuridica" 2020, t. 19, s. 23-29; B. Śliwerski, *Badania nad małym dzieckiem i dzieciństwem*, „Konteksty Pedagogiczne" 2020, 2 (15), s. 9-24.

10 Cyt. za: M. Kiszka, op. cit., s. 31; J. Izdebska, *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Białystok 2015.

psychologicznych w Europie. Pierwszy – skoncentrowany wokół Karla i Charlotte Bühler oraz Hildegardy Hetzer, drugi – tworzący genewską szkołę psychologii rozwojowej, skupiony wokół Jeana Piageta – prekursora teorii rozwoju poznawczego. Prace nad prawidłowościami procesu rozwoju kontynuowali Stefan Baley oraz Stefan Szuman, przedstawiciele polskiej psychologii wychowawczej, oraz Władysław Dawid i Aniela Szycówna na gruncie pedagogicznym[11]. Przełom XIX i XX wieku stał się kluczowy dla powstania nurtu Nowego Wychowania, skoncentrowanego na potrzebach, zainteresowaniach i możliwościach dziecka. Proklamowane przez Ellen Key, prekursorkę reformy pedagogicznej w 1900 r. „Stulecie dziecka" zakładało, że dzieciom należy zrekompensować doświadczane przez nie cierpienia i nadużycia ze strony dorosłych. Od skupienia się na dziecku oraz pielęgnowania dzieciństwa, walki o jego prawo do rozwoju zgodnie z naturą, zależy dobre życie nas wszystkich[12].

Współczesne obrazy dzieciństwa, jako jego stały element uznają kryzys. Urlich Beck przywołuje w tym kontekście obraz „dzieciństwa supernowoczesnego", w którym odbijają się procesy indywidualizacji społeczeństw późnej nowoczesności. Dziecko supernowoczesne staje w obliczu wielu wymagań: samodzielności, mobilności i konieczności nieustannego przystosowywania się do różnych form życia rodzinnego, wykraczających poza tradycyjny model rodziny nuklearnej[13]. Dla Michaela Wynessa[14] podstawowym metaforycznym obrazem dzieciństwa w kryzysie jest „dziecko nie na (swoim) miejscu" (*out of place*). Może to przyjmować bardzo różne formy: seksualizacji dzieciństwa, uczestnictwa dzieci w rynku pracy, w konfliktach zbrojnych, sytuacji dzieci z doświadczeniami uchodźczymi, osieroconych, popełniających przestępstwa. Bycie nie na miejscu oznacza zatem również, że dzieci stają się bardziej aktywne i sprawcze, że podważają hierarchiczny charakter relacji między dorosłością i dzieciństwem, że mają głos, są obywatelami, świadomymi i kompetentnymi aktorami społecznymi, którzy nie tylko budują w aktywny sposób swoje światy doświadczeń społecznych, ale także potencjalnie (współ)wytwarzają przestrzenie znaczeń kulturowych. Sprawczość dzieci i ich obywatelski status to nie bez przyczyny jeden z najbardziej problematycznych kontekstów dzieciństwa. W tym sensie kryzys dzieciństwa może być rozumiany jako możliwy kryzys adultyzmu[15]. Współczesnym paradygmatem badań nad dzieciństwem jest opisywana przez Chrisa Jenksa perspektywa *Children studies.* Dzieciństwo

11 M. Kiszka, op. cit., s. 31; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.

12 E. Key, *Stulecie dziecka*, tł. I. Moszczeńska, Warszawa 1928.

13 U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tł. S. Cieśla, Warszawa 2002.

14 M. Wyness, *Contesting Childhood*, London 2002.

15 M. Brzozowska-Brywczyńska, *Dzieciństwo. Projekt w kryzysie*, „Kultura i Społeczeństwo" 2020, 3 (64), s. 19.

rozumiane jako konstrukt społeczny, powinno być rozpatrywane z perspektywy dzieci, które są postrzegane jako część społeczeństwa oraz kultury. Metoda etnograficzna w badaniach socjologicznych pozwala w naturalny sposób zrekonstruować dzieciństwo z punktu widzenia wypowiedzi dzieci. Transformacyjny charakter badań w rekonstrukcji dzieciństwa umożliwia podjęcie działań mających na celu poprawę warunków życia dzieci[16].

Perspektywy badań nad dzieciństwem

We współczesnych badaniach nad dzieciństwem można wskazać kilka perspektyw: antropologiczno-filozoficzną, historyczną, psychologiczno-rozwojową, socjologiczną oraz pedagogiczną[17]. Założenia ontologiczne tworzą ujęcie klasyczne (wyłonione w 1990 r.) , w którym dzieciństwo jest postrzegane jako konstrukt społeczny. Badania nad dzieciństwem w tej perspektywie ujmują różnorodność jego cech jak relatywność, wielość znaczeń czy konstruktów, a także wiele różnych dzieciństw (*childhoods*)[18]. Badania podejmowane w perspektywie dziecka tworzą ujęcie epistemologiczno-metodologiczne. Zakłada ono widzenie świata ich oczami, szacunek dla dzieci i ich poglądów. Perspektywa dziecka stanowi jedno z głównych źródeł pedagogiki Janusza Korczaka. Dzieci mogą uczestniczyć na równi z dorosłymi we wszystkich etapach badań, co stanowi istotę badań partycypacyjnych. Drugim filarem jest podejmowanie badań dotyczących dzieci jako grupy społecznej. Perspektywa zbiorowych badań nad dzieckiem przeważa nad badaniami dziecka jako indywidualności[19]. Perspektywa ontologiczno-metodologiczna czyni założenie o możliwości prowadzenia interdyscyplinarnych badań z uwzględnieniem podejścia holistycznego. Prowadzenie badań w takim paradygmacie pozwala budować analizy, których podstawę stanowią dostępne raporty światowe, dotyczące standardów i jakości życia dziecka. Powstałe analizy ujmują dzieciństwo wieloaspektowo. Zatem tradycyjny dyskurs dzieciństwa poszukiwał odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób prowadzić działania socjalizacyjne, aby podporządkować dziecko oraz dostosować je do

16 C. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kelly, tł. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 111-134; K. Szymborska, *W metodologicznym tyglu Childhood Studies*, [w:] *Children studies jako perspektywa interdyscyplinarna: studia i szkice*, red. J. Sztachelska, K. Szymborska, Białystok 2014, s. 189-205.

17 K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań 2011.

18 M. Kiszka, op. cit., s. 33; E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – dialektyka konstruktów w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym*, „Studia Edukacyjne" 2018, nr 50, s. 170-172.

19 M. Kiszka, op. cit., s. 34.

norm społecznych. Istotnym obszarem dociekań stały się również dostępne modele oraz drogi „naprawy" funkcjonowania dziecka oraz dzieciństwa. Natomiast wyłaniający się obraz „nowego" dyskursu dzieciństwa przyniósł zmianę perspektywy na subiektywną jako dominującą. Ukazywała ona całość doświadczania codzienności dzieciństwa z perspektywy dzieci wraz z ich sposobem postrzegania świata, emocjami i rozumieniem sytuacji. Dotyczy to problemów przemocy, ubóstwa, uzależnienia dzieci czy też migracji[20].

Psychologiczno-rozwojowa perspektywa dzieciństwa uwzględnia rozwojowe aspekty dziecka i dzieciństwa oraz podkreśla znaczenie biografii w młodych latach dla kolejnych etapów życia człowieka. Takie podejście wynika z coraz większego zainteresowania psychologią dziecka, etapami jego rozwoju i ich specyfiką. Kategoria dzieciństwa w ujęciu psychologicznym jest fazą, w której dziecko osiąga podstawowe kompetencje z punktu widzenia zaspokajania potrzeb osobistych i społecznych. Psychologię interesuje albo poziom (zakres) rozwoju jakiejś właściwości dziecka, wybrany aspekt jego funkcjonowania, albo całość tego funkcjonowania ze wszystkimi uwarunkowaniami podmiotowymi i sytuacyjnymi[21].

Spojrzenie na dziecko i dzieciństwo w kontekście aksjologicznym

Obrona człowieka wrażliwego i troska o niego obecna jest w całożyciowej pracy pedagogicznej Janusza Korczaka, który mówił:

> Ma dziecko przyszłość, ale ma i przeszłość: pamiętne zdarzenia, wspomnienia, wiele godzin najistotniejszych samotnych rozważań. Nie inaczej, niż my, pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie rozumuje – i błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi. Nieoswojone z bólem, krzywdą, niesprawiedliwością, dotkliwie cierpią, częściej płaczą[22].

W myśli Korczaka jest zawarta afirmacja wartości i godności osoby oraz domaganie się takiego

20 E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika społeczna" 2017, nr 2 (34), s. 62; B. Matyjas, *Dzieciństwo jako kategoria badań w pedagogice społecznej – kierunki, nurty, współczesne obrazy*, [w:] *Pedagogika społeczna: Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza*, red. A. Walczak, L. Telka, M. Granosik, Łódź 2020.

21 A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 24

22 J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] *Dzieła*, J. Korczak, t. 7, Warszawa 1993, s. 95.

samego wrażliwego stosunku do dziecka[23]. Już w zbiorze esejów wydanym w 1919 r. nawołuje do głośnego dopominania się o prawa dziecka:

> Baczność! Albo porozumiemy się teraz, albo rozejdziemy się na zawsze. Każda myśl, która pragnie się wymknąć i ukryć, każde wałęsające się samopas uczucie winny być przywołane do porządku i ustawione w karnym szeregu przez wysiłek woli. Wzywam o Magna Charta Libertatis o prawa dziecka. Może jest ich więcej, ja odszukałem trzy zasadnicze: 1. Prawo dziecka do śmierci. 2. Prawo dziecka do dnia dzisiejszego. 3. Prawo dziecka, by było tym, czym jest[24].
>
> Szacunku dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego. Jak będzie umiało jutro, gdy nie dajemy żyć dziś świadomym, odpowiedzialnym życiem? Nie deptać, nie poniewierać, nie oddawać w niewolę jutra, nie gasić, nie spieszyć, nie pędzić. Szacunku dla każdej z osobna chwili, bo umrze i nigdy się nie powtórzy, a zawsze na serio; skaleczona krwawić będzie, zamordowana płoszyć upiorem złych wspomnień[25].

Katarzyna Olbrycht, pisząc o wyzwaniach dla wychowania, odwołuje się do potrzeby afirmacji człowieka[26]. Uznanie w każdym człowieku osoby ze względu na przysługującą mu bezwarunkową godność oznacza jego afirmowanie. Autorka w swoich rozważaniach podkreśla uznanie, że wobec rosnącego zwątpienia w człowieka potrzebne jest podkreślanie wyjątkowości i wartości człowieczeństwa. Nie człowieczeństwa interpretowanego jedynie biologicznie czy społecznie, ale osobowo, człowieczeństwa opartego na bezwarunkowej godności, wiążącego się równocześnie z odpowiedzialnością za innych ludzi, za siebie i świat, z życiem moralnym wyznaczającym postępowanie we wszystkich dziedzinach. Coraz częstsze przeciwstawianie człowieka i świata kultury – jako rozwijania człowieczeństwa – światu natury podważa sens wychowania. Jego istotą jest bowiem wspieranie ludzi w rozwoju. Równocześnie zamazuje się potrzebę samowychowania. W tym

23 Problematyka podejmowana jest w autorskich opracowaniach: H.M. Wróblewska, *Granice doświadczenia. Transgresyjna istota twórczości (cało)życiowej*, [w:] *Janusz Korczak współcześnie w kulturze i edukacji*, red. A. Roguska, D. Aydoğdu, Siedlce 2022; H.M. Wróblewska, *„W każdym człowieku jest jakby cały świat". Wokół (u)traconych wartości w dobie kryzysu*, [w:] *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 2, *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, red. E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka, Białystok 2022, s. 96-109.

24 J. Korczak, op. cit. s. 110-111.

25 Ibidem, s. 119.

26 K. Olbrycht, *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999; K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000; K. Olbrycht, *Potrzeba afirmacji człowieka jako wyzwanie dla wychowania*, „Horyzonty Wychowania" 2020, t. 19, nr 50, s. 93-104.

kontekście coraz pilniejszym wyzwaniem dla wychowania jest zmiana perspektywy: z wątpienia w człowieka – w afirmowanie jego jako osoby i świata, w którym żyje[27]. Potrzebne jest wychowanie, które kształtowałoby takie postawy. Inspiracją może być – wedle rozważań Olbrycht – m.in. filozofia Roberta Spaemanna reprezentującego myśl personalistyczną, afirmującą człowieka i świat[28]. O pojęciu osoby Speamann pisał:

> Stosując pojęcie osoby do jednostek, przyznajemy im określony status, status nietykalności. Wraz z przyznaniem tego statusu przyjmujemy zobowiązanie do uznania jego ważności (…). Bycie osobą nie jest cechą gatunkową, lecz statusem, i to jedynym statusem, który nie został nikomu nadany przez innych, lecz każdemu przysługuje z natury[29].

Uznanie ważności wymaga, zdaniem autora, bezinteresownego szacunku. Uznanie kogoś za osobę oznacza najpierw ograniczenie swej własnej, zasadniczo nieograniczonej tendencji do ekspansji, rezygnację z widzenia Innego tylko w aspekcie znaczenia, jakie ma on w moim kontekście życia, szacunek dla niego jako ośrodka własnego kontekstu znaczeń, który nigdy nie jest mi dany przedmiotowo[30]. Zatem ważne z perspektywy wychowania sfery, które – w świetle filozofii osoby – wymagają specjalnej troski, zaangażowania, rozwijania, by ludzie mogli wzrastać w osobowym człowieczeństwie, to: bezinteresowna afirmacja świata, a w nim – każdego człowieka, oraz budowanie relacji opartych na uznawaniu jego bezwarunkowej godności, na jego afirmacji. Oznacza to obdarzanie go szacunkiem i miłością, pozostawianie mu w relacjach i życiu wspólnotowym przestrzeni respektującej jego wolność, niepowtarzalność i jedyność[31].

Horyzonty człowieczeństwa: aspekt godności

> *Osoba jest takim bytem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość, która musi polegać na afiwaniu jej ponad-rzeczowej i ponad-konsumpcyjnej (ponad-użytkowej) wartości*
>
> Karol Wojtyła [32]

27 K. Olbrycht, *Potrzeba afirmacji…*, s. 99.

28 R. Spaemann, *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, tł. J. Merecki, Warszawa 2001; R. Spaemann, *Granice. O etycznym wymiarze działania*, tł. J. Merecki, Warszawa 2006.

29 R. Spaemann, *Osoby…*, s. 59.

30 R. Spaemann, *Granice…*, s. 78.

31 K. Olbrycht, *Potrzeba afirmacji…*, s. 103.

32 K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982, s. 43.

Pełny i integralny rozwój osoby ludzkiej stawia w centrum swoich zainteresowań personalizm[33]. Osoba ludzka jest wyjątkowym i jednostkowym bytem osobowym, dominującym nad całą naturą. Istnieje jako byt dynamiczny, rozwijający się powoli, zyskujący doskonałość na drodze reorganizacji danego sobie potencjału. Personalizm uznaje wartość dobra wspólnego za podstawę życia społecznego, niemniej nie może ono naruszać dobra człowieka pojmowanego jako osoba. Sensem życia społecznego jest bowiem wszechstronny rozwój osoby ludzkiej, nad którą nie może być wyższych celów, z powodu których mogłaby być ona traktowana jako środek. Osoba jest zawsze celem[34]. Podstawowym wymiarem człowieka i jego człowieczeństwa jest godność. Kategoria „godności" człowieka pochodząca od łacińskiego *dignitas* oznacza specjalną wartość człowieka jako osoby, przejawiającą się i powstającą w relacjach międzyosobowych – skierowanych do drugiego człowieka. Współczesne podejście do problematyki ludzkiej godności różni się od jej tradycyjnego ujmowania, chociaż współczesne podejścia swoimi początkami sięgają czasów Marka Tulliusza Cycerona (106 p.n.e.-43 p.n.e.). Godność ma swoją podstawę w ontycznej strukturze człowieka. Jest w pewnym sensie wyznacznikiem moralnej wartości ludzkiego działania (Jan Paweł II) oraz fundamentalną wartością całego porządku moralnego. Co więcej, stanowi „normę personalistyczną"[35]. Papież Jan Paweł II, rozważając prawa człowieka, wskazuje, że znajdują one swój fundament właśnie w godności człowieka. Stąd też całokształt prawodawstwa winien odpowiadać istocie godności osoby ludzkiej[36]. W tym rozumieniu jądrem godności, ale i czymś, co przysługuje człowiekowi, stają się: prawo do życia i rozwoju biologicznego, prawo do życia i rozwoju duchowego, prawo do wolności w ogóle, a do wolności religijnej w szczególności, prawo do życia małżeńskiego i rodzinnego, prawo do dóbr gospodarczych i uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym. Każdej osobie ludzkiej – niezależnie od warunków, w jakich przychodzi jej egzystować – przysługuje wyjątkowa godność i szczególna wartość. Człowiek nie jest „wartością użytkową" czy „wartością pragmatyczną". Imperatyw moralny nakazuje uznanie i chronienie każdej osoby, w takim samym stopniu i w takim samym zakresie, jak czyni się to w stosunku do godności wszystkich innych ludzi[37]. Godność jest trwałym przekonaniem jednostki

33 M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. A. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2003, s. 232-247; M. Nowak, *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 2005; *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. M. Nowak et al., Lublin 2009.

34 M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna…*, s. 244.

35 Ibidem, s. 247.

36 Ibidem, s. 108.

37 A. Mikrut, *O promowaniu godności człowieka w ramach konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, „Rocznik

o jej autentycznej wartości jako człowieka będącego niepodzielną całością. Jest ona moralnym składnikiem osobowości każdego człowieka, jak również ważnym wymiarem człowieczeństwa[38].

Poczucie godności opiera się na dwóch podstawach: psychologicznej i antropologicznej. W aspekcie psychologicznym tworzymy pozytywną koncepcję siebie, gromadzimy doświadczenia sukcesów, a unikamy porażek, jesteśmy uwrażliwieni na błędy i krytykę, podejmujemy różne działania celem pozytywnej autoprezentacji. Druga podstawa poczucia godności wyraża się przekonaniem, że osoba ludzka jest bytem szczególnym i z tego tytułu przysługuje jej godność. Posiadana godność wyklucza zachowania niegodne, polegające na instrumentalnym traktowaniu siebie lub drugiego człowieka czy używaniu siebie lub kogoś jako środka do celu, a nie jako celu samego w sobie[39].

Między godnością a zniewoleniem. Walka o szacunek i prawa dzieci

Dzieci są nadzieją, która rozkwita wciąż na nowo, projektem, który nieustanne się urzeczywistnia, przyszłością, która pozostaje zawsze otwarta

Jan Paweł II

Rosnące zainteresowanie problematyką dzieciństwa i coraz większe znaczenie studiów nad nim jako polem dociekań naukowych, przyczyniło się do powstania tzw. filozofii dzieciństwa, której fundamentem jest przyrodzona godność człowieka. Filozofia dzieciństwa jest dyscypliną stosunkowo młodą, tym niemniej stawia filozoficznie ważne pytania o dzieciństwo. Szczególnie istotne są pytania dotyczące genezy i istoty dzieciństwa oraz nastawienia i postawy dorosłych zarówno względem dzieciństwa, jak i dzieci. Poza tym nowe studia nad dzieciństwem, których fundamentem jest godność osoby ludzkiej oraz „najszlachetniejsze" idee wychowawcze w ramach pytań etycznych odwołują się do personalizmu etycznego i do filozofii klasycznej. Przy czym analizując stanowisko personalizmu etycznego, rozszerzają je o wizję filozofii personalizmu chrześcijańskiego. Elwira Jolanta Kryńska podejmuje analizę nowego paradygmatu badań dzieciństwa w kontekście polskich tradycji wychowawczych i godności osoby ludzkiej. Jest redaktorem naukowym serii pt. „Dziecko w historii". Podejmowana problematyka cyklu publikacji przekracza granice

Komisji Nauk Pedagogicznych" 2016, t. 69, s. 115.

38 J. Kozielecki, *O godności człowieka*, Warszawa 1977, s. 10.

39 P. Oleś, *Godność – zapoznana czy zapoznawana?* [w:] *Godność w perspektywie nauk*, red. H. Grzmil-Tylutki, Z. Mirek, Kraków 2012, s. 94.

historyczne i ma charakter interdyscyplinarny, co pozwoliło na wieloaspektowe i całościowe ujęcie analizowanych kwestii. Pierwszy tom opisujący dzieje dziecka został zatytułowany *Dziecko w historii – wątek korczakowski*. Następny był związany z Jubileuszem 1050. rocznicy chrztu Polski i ukazał się pod tytułem *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*. Celem trzeciego było upamiętnienie 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, a jego tytuł to: *Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*. Trzy kolejne tomy „Dziecka w historii" natomiast są poświęcone godności człowieka i jego zniewoleniu. Pierwszy z nich jest zatytułowany – *Godność jako fundament praw dziecka,* drugi – *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, a trzeci tom to *Wartości w służbie dziecka i wspólnoty*. Ten ostatni został wydany z okazji tysiąclecia pierwszej koronacji królewskiej w Polsce, stanowi symboliczny hołd złożony Bolesławowi Chrobremu. Publikacja stanowi próbę odpowiedzi na fundamentalne pytania współczesnego dyskursu humanistycznego i prawnego: jakie wartości mają kluczowe znaczenie dla współczesnego społeczeństwa? Jakie były oraz są źródła praw człowieka? Czy godność jednostki była i pozostaje wartością nadrzędną? Jakie były historyczne oraz obecne przyczyny zniewolenia jednostki? Z jakich powodów dochodzi do ograniczania wolności człowieka i naruszania jego godności?

Elwira Kryńska podejmując analizę paradygmatu badań dzieciństwa w kontekście godności osoby ludzkiej przytacza argumentację, w myśl której w 2001 r., gdy dokonywano rozrachunku ze „Stuleciem dziecka", Maria Kruczkowska – dziennikarka, informowała, że w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku życie straciło 2 miliony dzieci, 6 milionów zostało ciężko rannych i trwale okaleczonych, 20 milionów straciło dom, a 13 milionów jest uchodźcami we własnych krajach. Na świecie jest ponad 300 tysięcy dzieci-żołnierzy, o jedną trzecią więcej niż pod koniec lat 80. XX wieku (najmłodsze z nich mają po 7 lat). Walczą w wojnach domowych od Sri Lanki po Sierra Leone, od Konga po Kolumbię, od Nepalu po Sudan. Mnóstwo jest też dzieci na sprzedaż – na przykład niewolniczy statek Etireno, pływający po Zatoce Benińskiej, dostarcza dzieci-niewolników, które trafiają na plantacje kakao i bawełny na Wybrzeżu Kości Słoniowej[40].

Zmiany w obrazie dzieciństwa – refleksja końcowa

Zgodnie z sugestią poczynioną na wstępie opracowania, zmienia się czas dziecka i dzieciństwa. Dotyczy to zarówno czasu historycznego, jak i realnego. Wobec powyższego nie sposób zrozumieć dzieciństwa w oderwaniu od temporalnego kontekstu i wyznacznika. Obecnie jest nim złożoność

40 E.J. Kryńska, *Filozofia dzieciństwa – nowe studia nad dzieciństwem w kontekście polskich tradycji wychowawczych i godności osoby ludzkiej*, [w:] *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, red. E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, t. 3, *Wartości w służbie dziecka i wspólnoty*, red. nauk. serii E.J. Kryńska, Białystok 2025, s. 110.

współczesnego świata, trudność z poradzeniem sobie z towarzyszącą niepewnością i ambiwalencją, tempo i rozległość zmian w obszarze współczesnej kultury. Jak zostało wcześniej wspomniane, metaforycznym obrazem dzieciństwa w kryzysie jest „dziecko nie na (swoim) miejscu". Już w latach 80. Neil Postman ogłosił znikanie dzieciństwa – i to znikanie w zatrważającym tempie. Jego przyczyn upatrywał w rozmywaniu granic dychotomii dziecka i dorosłego, pozwalających zachować porządek społeczny. Efektem ubocznym gwałtownych zmian technologicznych i kulturowych są zaburzenia w rozwoju fizycznym, intelektualnym i emocjonalnym dzieci. Znikanie dzieciństwa można rozpisać na dwie komplementarne narracje. Jedna z nich opisuje dzieciństwo nieuchwytne, niezrozumiałe dla dorosłych, lokujące się w coraz mniej dostępnych dla nich światach technologii, konsumpcji i nowych mediów. Druga to dzieciństwo niedowidziane w swojej złożoności, ale też w swojej dziecięcości, niemające głosu, traktowane jako bierny przedmiot procesów kulturowych i socjalizacyjnych, przytłoczone nadmiarem dorosłej kontroli i troski[41]. Do słownika opisu współczesnego dzieciństwa Sue Palmer wprowadziła określenie toksyczności[42]. Dowodzi tego komercjalizacja, zbyt wczesna i rozległa instytucjonalizacja dzieciństwa oraz dominacja kultury wizualnej i nasycenie przestrzeni socjalizacji mediami. Prowadzą one nie tylko do upadku kultury słowa, ale również erozji umiejętności społecznych dzieci. Tytułowy WITRAŻ dzieciństwa – tym samym ulega poszerzeniu o nowe elementy…

Bibliografia:

Baley S., *Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej*, „Psychologia Wychowawcza" 1948, nr 1/2

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tł. Stanisław Cieśla, Warszawa 2002.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.

Brzozowska-Brywczyńska M., *Dzieciństwo. Projekt w kryzysie*, „Kultura i Społeczeństwo" 2020, nr 3 (64).

Davis N., *Europa walczy 1939-1945. Nie takie proste zwycięstwo*, tł. E. Tabakowska, Kraków 2011.

Doliwa K., *Spory o pojęcie dzieciństwa i podmiotowość dziecka od średniowiecza do czasów współczesnych*, „Miscellanea Historico-Iuridica" 2020, t. 19, z. 1.

Dzieciństwo – witraż bolesny, red. E. Jarosz, „Chowanna" 2010, nr 1 (34).

41 M. Brzozowska-Brywczyńska, op.cit., s. 19.

42 S. Palmer, *Toxic Childhood: . How the Modern World Is Damaging Our Children and What Can We Do About It*, London 2015.

Izdebska J., *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Białystok 2015.

Jarosz E., *Dziecko i dzieciństwo – dialektyka konstruktów w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym*, „Studia Edukacyjne" 2018, nr 50.

Jarosz E., *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna" 2017, nr 2 (34).

Jedlewska K., *Jak odbiły się przeżycia i wydarzenia wojenne na psychice dzieci i młodzieży*, „Dzieci i Wychowawca" 1947.

Jenks C., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kelly, tł. M. Kościelniak, Kraków 2008.

Key E., *Stulecie dziecka*, tł. I. Moszczeńska, Warszawa 1928.

Kiszka M., *Czym jest dzieciństwo? Pedagogiczne podejście do badań na dzieciństwem*, „Kultura i Edukacja" 2023, nr 3 (141).

Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] *Dzieła*, J. Korczak, t. 7, Warszawa 1993.

Kozielecki J., *O godności człowieka*, Warszawa 1977.

Kryńska E.J., *Filozofia dzieciństwa – nowe studia nad dzieciństwem w kontekście polskich tradycji wychowawczych i godności osoby ludzkiej*, [w:] *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, red. E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, t. 3, *Wartości w służbie dziecka i wspólnoty*, Białystok 2025.

Matyjas B., *Dzieciństwo jako kategoria badań w pedagogice społecznej – kierunki, nurty, współczesne obrazy*, [w:] *Pedagogika społeczna: Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza*, red. A. Walczak, L. Telka, M. Granosik, Łódź 2020.

Matyjas B., *Wizja dziecka i dzieciństwa w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, „Pedagogia Christiana" 2021, nr 1 (47).

Mikrut A., *O promowaniu godności człowieka w ramach konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 2016, t. 69.

Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. A. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2003.

Nowak M., *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 2005.

Olbrycht K., *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.

Olbrycht K., *Potrzeba afirmacji człowieka jako wyzwanie dla wychowania*, „Horyzonty Wychowania" 2020, t. 19, nr 50.

Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000.

Oleś P.K., *Godność – zapoznana czy zapoznawana?* [w:] *Godność w perspektywie nauk*, red. H. Grzmil-Tylutki, Z. Mirek, Kraków 2012.

Palmer S., *Toxic Childhood. How the Modern World Is Damaging Our Children and What Can We Do About It*, London 2015.

Personalistyczny wymiar filozofii wychowania, red. Nowak M. et al., Lublin 2009.

Pinheiro P.S., *Violence against children*, The World Report, Lisboa 2006.

Postman N., *The Dissapearance of Childhood*, New York 1982.

Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań 2011.

Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.

Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, [w:] *Dzieciństwo – witraż bolesny,* red. E. Jarosz, „Chowanna" 2010, nr 1 (34).

Spaemann R., *Granice. O etycznym wymiarze działania*, tł. J. Merecki, Warszawa 2006.

Spaemann R., *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, tł. J. Merecki, Warszawa 2001.

Szuman S., *Konkurs na rysunki dzieci*, „Przekrój" 1946, nr 43.

Szymborska K., *W metodologicznym tyglu Childhood Studies* [w:] *Children studies jako perspektywa interdyscyplinarna. Studia i szkice*, red. J. Sztachelska, K. Szymborska, Białystok 2014.

Śliwerski B., *Badania nad małym dzieckiem i dzieciństwem*, „Konteksty Pedagogiczne" 2020, nr 2 (15).

Theiss W., *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945). Zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny" 2012, nr 1.

Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982.

Wróblewska H.M., *„W każdym człowieku jest jakby cały świat". Wokół (u)traconych wartości w dobie kryzysu*, [w:] *Dziecko w historii. Między godnością a zniewoleniem*, t. 2, *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, red. E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka, Białystok 2022.

Wróblewska H.M., *Granice doświadczenia. Transgresyjna istota twórczości (cało) życiowej*, [w:] *Janusz Korczak współcześnie w kulturze i edukacji*, red. A. Roguska, D. Aydoğdu, Siedlce 2022.

Wyness M., *Contesting Childhood*, London 2002.

Zych A., *Key Ellen Karolina Sofia (1849–1926)*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 2, Warszawa 2003.

Abstrakt:

Nie można zrozumieć dzieciństwa w oderwaniu od temporalnego kontekstu i wyznacznika. Czas dziecka i dzieciństwa ulega zmianom, co dotyczy zarówno wymiaru historycznego, jak też realnego. Nowe media i wizualizacja przekazów pozwalają niemal dowolnie przesuwać wektory temporalny. Konkretne dziecko należy jednak do określonej kultury i czasu. Jest dzieckiem okresu wojny, czasów kryzysu, konsumpcji. Życiowe doświadczenia dzieci okresu II wojny światowej świadczą o naszej tragicznej przeszłości. Wiedza o wojennym cierpieniu dziecka przełamuje konwencjonalny i schematyczny obraz wojny. Badania i analizy dotyczące praw dziecka i ich naruszeń w kontekście historycznym i refleksyjnym – wyrażają pamięć o wojennej krzywdzie wyrządzonej dzieciom – stanowiąc również bolesną odsłonę WITRAŻU dzieciństwa. Intencją autorki tekstu było dodanie kolejnego głosu pamięci.
Słowa kluczowe: dziecko, dzieciństwo, pamięć, godność, człowieczeństwo

Abstract:

Childhood cannot be understood without acknowledging the time and context in which it unfolds. The experience of being a child shifts across historical and social realities, and today's media landscape allows temporal boundaries to blur almost at will. Yet every child belongs to a specific culture and a specific moment in history. Some grow up in times of war, others in periods of crisis or abundance. The wartime experiences of children during the Second World War reveal the depth of our collective tragedy. Knowledge of their suffering challenges the simplified, conventional image of war. Research into children's rights and the many ways they were violated, viewed through both historical and reflective lenses, preserves the memory of the harm inflicted upon the most vulnerable. Ultimately, the intention behind this text is to add another voice to this collective memory.
Keywords: child, childhood, memory, dignity, humanity

Halina Monika Wróblewska – dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki, prof. Uniwersytetu w Białymstoku. Główne wątki działalności naukowo-badawczej stanowią: podmiotowe kompetencje twórcze – wyznaczniki i uwarunkowania ich rozwoju; doświadczenia twórcze w narracjach i materiałach biograficznych; diagnozowanie, kształcenie i wspomaganie rozwoju zdolności i uzdolnień twórczych oraz sztuka i twórcza ekspresja w rozwijaniu i wspomaganiu twórczego

samorozwoju. Autorka monografii oraz prac pod redakcją: *Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów*, Białystok 2005; *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok 2015; *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych* (red.), Białystok 2008; *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole. Wybrane zagadnienia* (red.), Białystok 2009; *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej* (red.), Suwałki 2018.

© by the author, licensee Museum of Polish Children - victims of totalitarianism is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY-NC-ND 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Received: 2026-01-28, Verified: 2026-03-16, Accepted: 2026-03-16