

Maria Szczepska-Pustkowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.02>

ORCID: 0000-0002-8307-6566

Uniwersytet Gdański

pedmsp@ug.edu.pl

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

ORCID: 0000-0002-3695-6779

Uniwersytet Gdański

pedmlz@ug.edu.pl

Longina Strumska-Cylwik

ORCID: 0000-0003-3391-8566

Uniwersytet Gdański

l.strumska@ug.edu.pl

O dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej – gdym przemoc symboliczna może życie ocalić

Summary

On childish identity (tragically) broken – when symbolic violence can save lives

The presented text aims, on the one hand, to recall people's lives that should not be forgotten, and on the other hand, it is an attempt to mark in their context the borderline of the validity of contemporary pedagogical reflection on symbolic violence. The former concerns the analysis of Polish Jews' childhood experiences from the World War II period, connected with the breaking of the primary national and religious identity and re-integration into a new Polish identity. The latter aim is related to the embedding of the indicated problem on the background of contemporary pedagogical reflection, and in particular critical pedagogy, for which one of the key categories has become symbolic violence, aimed at changing the human identity. The goal is to analyze the children's testimonies of the Holocaust, in which the theoretical concept of the enslaved childhood of Wiesław Theiss was used. It allowed to capture the field of enslavement of Jewish children in its various dimensions.

Keywords: children's identity, broken identity, symbolic violence

Słowa kluczowe: tożsamość dziecięca, tożsamość zerwana, przemoc symboliczna

Prezentowany tekst ma na celu z jednej strony przypomnienie – w roku, który z inicjatywy Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka został ogłoszony przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Rokiem Ireny Sendlerowej – ludzkich historii, o których nie należy zapominać, a z drugiej – jest próbą oznaczenia w ich kontekście linii granicznej prawomocności

współczesnej refleksji pedagogicznej, dotyczącej przemocy symbolicznej. Pierwszy ze wskazanych celów dotyczy analizy zapisanych z pamięci polskich Żydów ich dziecięcych doświadczeń z okresu II wojny światowej, związanych z zerwaniem pierwotnej tożsamości narodowej i religijnej i wsocjalizowaniem w nową polską tożsamość. Wspomnienia te traktujemy jako przyczynek do próby zrozumienia procesu wykorzenia dziecka z jego dotychczasowej tożsamości, konstruowania na jej miejsce nowego wzoru, a w rezultacie pedagogicznie znaczącego biograficznego doświadczenia zerwania ciągłości rozwoju tożsamości. Wzięcie na warsztat szczególnego kontekstu, jakim był czas zagłady, wynika z naszego przeświadczenia, że oto postawiliśmy stopę na jednym z pierwszych szczebli drabiny, u szczytu której jest jeśli nie eksterminacja, to przynajmniej izolacja odmienności. Na potrzebę aktualizowania tej problematyki wskazuje wypowiedź Konrada Dulcowskiego, koordynatora Ośrodka Monitorowania Zachowań Rasistowskich i Ksenofobicznych, który mówi w rozmowie z Aleksandrą Sojdą: „[c]odziennie dostajemy od 30 do 100 zawiadomień. (...) Kiedy cztery lata temu startowaliśmy z Rafałem Gaweł z działalnością Ośrodka Monitorowania Zachowań Rasistowskich i Ksenofobicznych, zgłoszenia, które dostawaliśmy, były incydentami, nad którymi w tej chwili nikt by się nawet nie pochylił” (Sojda 2017). Dane te są znakiem, że tożsamość jeszcze raz w historii stała się źródłem zagrożenia dla noszącego ją człowieka.

Drugi ze sformułowanych celów jest związany z osadzeniem wskazanej problematyki na tle współczesnej pedagogicznej refleksji krytycznej (por. przykładowo: Bandura 2004), dla której jedną z kluczowych kategorii stała się przemoc symboliczna, ukierunkowana na zmianę ludzkiej tożsamości.

1. Dzieciństwo w XX wieku

U progu XX wieku Ellen K. Key opublikowała swoją słynną książkę, zatytułowaną *Stulecie dziecka*. To nowe stulecie miało należeć do dziecka z jednej strony ze względu na (naukowe) odkrycie go i dostrzeżenie, że posiada ono wymagającą *piastowania* duszę, własne potrzeby, zainteresowania, zamiłowania i pasje oraz że należą mu się określone prawa. Z drugiej – miało być ono stuleciem dziecka ze względu na przeświadczenie, że to właśnie właściwe wychowanie dzieci zmieni na lepsze przyszłość świata.

Z dzisiejszej perspektywy już wiemy, że wiek XX nie tylko nie był stuleciem dziecka, ale paradoksalnie – stał się stuleciem wymierzonym w dziecko. Nie oszczędzał bowiem dzieci, wpisując w doświadczane przez nie dzieciństwo różne odmiany i formy przemocy związane z dwiema wojnami światowymi, setkami wojen lokalnych, wielkimi i małymi rewolucjami, w których ginęły całe społeczności. W ich kontekście dziecko było ofiarą przemocy, przedmiotem eksterminacji, ale także żołnierzem i oprawcą. Stał się wiekiem, który uczynił dzieci ofiarami przemocy, w którym „wojny pochłonęły dzieci, w którym dziecko poszło na wojnę, w którym obszar wojny rozciągnął się na życie codzienne” (Smolińska-Theiss 1999: 7).

Dziecko stało się też narzędziem interesów politycznych umacniającym dwudziestowieczne totalitaryzmy. W sowieckiej Rosji dzieckiem posługiwano się dla umocnienia władzy partyjnej, do walki z rodziną, z tzw. „kułactwem”. Najbardziej znanym symbolem tego są losy zmistyfikowanych bohaterów Związku Radzieckiego, Pawlika Morozowa czy Andrieja Kołoduba, którzy zadenuncjowali własne rodziny jako wrogów ustroju sowieckiego. Dziećmi posługiwał się hitlerowski faszyzm, tworząc dla małych Niemców opętańczy system wychowania militarne, formując oddziały Hitlerjugend (Szabała 1997: 149–151).

Powojenne dzieciństwo okazało się niewiele lepsze. Mimo wypracowania szeregu dokumentów prawnych stanowiących międzynarodowe i lokalne standardy ochrony praw dziecka, nietrudno wskazać przypadki poważnych nadużyć w stosunku do najmłodszych. Dziecko wciąż jest obiektem wyzysku, przemocy, okrucieństwa, jest traktowane przez dorosłych jako rzecz/ przedmiot (Kołodziej 2001: 143–144). W tytule Raportu UNICEF z 2000 roku użyto nośnego określenia „miliard dzieci bez szczęścia” (*La situation des Enfants dans le Monde* 2000), wymieniając 640 mln dzieci niemających domu, 400 mln niemających dostępu do wody pitnej, 270 mln pozbawionych opieki medycznej, 160 mln niedożywionych, 8,4 mln zmuszanych do pracy niewolniczej, 171 mln pracujących w szkodliwych warunkach, 140 mln pozbawionych dostępu do edukacji, 80 mln dziewczynek zmuszanych do małżeństwa przed ukończeniem 18 roku życia, 2 mln dzieci wykorzystywanych w przemyśle usług seksualnych, 0,3 mln biorących udział w konfliktach zbrojnych (za: Pilch 2010: 44).

Przytoczone dane można uzupełnić o kwestie dzieciństwa upływającego w skrajnie złych warunkach życiowych – bezrobociu, biedzie, w ubóstwie kulturowym i psychologicznym, o dzieciństwo wreszcie, którego miejscem jest z różnych względów ulica, o dzieciństwo rozbite z powodu bezpośrednich oraz pośrednich działań wojennych i politycznej przemocy. Wciąż odkrywane są nowe obszary przemocy i wyzysku dzieci, dostrzega się ponoszone przez dzieci koszty kultury konsumpcyjnej i ekspansji wolnych rynków. Nie ustały również praktyki wykorzystywania dzieci jako oprawców. Mali żołnierze walczą obecnie w 30 krajach, są w Palestynie czy w objętych lokalnymi wojnami krajach Afryki, są też narzędziem ataków terrorystycznych przeprowadzanych na całym świecie.

Dzieci płacą za świat pełen gwałtu, dzieci doświadczają tego gwałtu, dzieci mogą ten gwałt przenosić i potęgować. Jak więc widać, życie boleśnie zweryfikowało utopijne wizje reformatorów cywilizacji. Ani dziecko nie zmieniło świata, ani świat nie okazał się przyjazny dziecku. Dowiedzieliśmy się jednak, że losów dziecka nie da się oddzielić od losów kraju, narodu, społeczności lokalnej czy rodziny, te zaś wnoszą w dzieciństwo wątki bardzo często dalekie od wymarzonego czy wymyślonego przez dorosłych raj. L. de Mause i W. Kessen argumentują, że upadł mit dzieciństwa jako raj, dzieci zaś zaczęto postrzegać jako największą z mniejszości istniejących na świecie (de Mause 1994: 48–62). Dostrzeżono natomiast, że dzieci pozostają nadal własnością rodziców, polityków, różnych grup społecznych czy rynków, co sprawia, że dzieciństwo wciąż można i należy analizować w kontekstach jego zawłaszczania i zniewalania.

2. Dzieciństwo zniewolone

Niebezpieczeństwo zniewolenia/zniewalania występuje zwykle tam, gdzie w życiu społeczno-politycznym pojawia się przemoc rozumiana jako „operowanie w starciu z mocą (czyli siłą) przeważającą” (Grzegorzczak 1979: 63), której celem jest uzależnienie słabszych od silniejszych. Można wyróżnić dwa zasadnicze środki przemocy (i zniewalania) – bezpośrednie i pośrednie. Pierwsze z nich mają charakter militarny i często łączą się z eksterminacją fizyczną oraz presją moralną, drugie natomiast przybierają formę politycznych czy gospodarczych środków przemocy i za pośrednictwem organizacji lub struktur społecznych prowadzą do zniewolenia strukturalnego. Jedne i drugie prowadzą do „degradacji życia zniewolonych” (Theiss 1996: 15).

Termin *zniewolone dzieciństwo*, wprowadzony do polskiej literatury pedagogicznej przez Wiesława Theissa, oznacza dzieciństwo przebiegające w toku skrajnych wydarzeń społeczno-politycznych, takich jak np. wojna, rozruchy społeczne, gwałtowna zmiana polityczna czy przemoc ideologiczna itp. Autor powiada, że zrozumienie kształtu i znaczenia dzieciństwa upływającego pod znakiem zniewalających warunków polega na zrekonstruowaniu sfery zagrożenia, sfery dewastacji oraz sfery wyboru.

Sferę zagrożenia tworzą warunki, które są źródłem upokorzenia, cierpienia, tragedii, a w skrajnych przypadkach mogą być przyczyną śmierci. Punktem łączącym wymienione okoliczności jest niebezpieczeństwo, które występuje jako zewnętrzne warunki tzw. wysokiego ryzyka, zwiększające prawdopodobieństwo wystąpienia przemocy oraz jako odczucie zagrożenia. B. Bettelheim grupę tego typu bodźców określa mianem „sytuacji skrajnej”, charakteryzowanej przez ustawiczne niebezpieczeństwo, nieuchronność i nieznaną czas jego trwania oraz bezsilność wobec niego. Następstwa „sytuacji skrajnej” mają charakter bezpośredni lub odroczone i mogą manifestować się jako tzw. zespół obozu koncentracyjnego (KZ – syndrom), skutkujący następstwami psychicznymi i somatycznymi (Theiss 1996: 20–22).

Sfera dewastacji obejmuje czasowe lub trwałe zmiany, zahamowania, odchylenia od normy, widoczne w psychofizycznym rozwoju jednostki, a także w jej społeczno-kulturowych relacjach z otoczeniem, dotyczących odnoszenia się do świata i do rzeczy, do ludzi (jednostek i zbiorowości), do Boga (absolutu, tajemnicy), do własnej jaźni¹. Odtwarzanie sfery dewastacji zniewolonego dzieciństwa może odsłonić świat dzieci przedwcześnie dojrzałych, pozbawionych radości życia. Świat dzieci, które otarły się o kwestie ostateczne, poznały pytania o sens życia i śmierci (Theiss 1996: 22–24).

Trzecia ze sfer zniewolonego dzieciństwa, sfera wyboru – ma związek z dokonywanym w skrajnych warunkach wyborem wartości, które decydują o ludzkim myśleniu

¹ Kwestię wojennych przeżyć dzieci i młodzieży oraz ich wpływu na psychikę młodych badał w latach 50. Ludwik Bandura, poświęcając im swoją pracę doktorską. Wnioski pedagogiczne odnosił w niej do zablokowanych przez wojnę dziecięcych potrzeb, i – jako dydaktyk – domagał się na tej podstawie różnicowania form i treści pracy szkoły (por.: L. Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*. Toruń 2004, Wydawnictwo UMK).

i działaniu. Taki wybór jest miarą stosunku między człowiekiem a światem, jest niczym kamień milowy, który oznacza drogę i wytycza dalszy bieg życia. Tak rozumiana sfera wyboru ma dwa główne, skrajne bieguny: śmierć oraz zwycięstwo. Śmierć może być dosłowna, ale może być także najgłębszym cierpieniem, zagrażającym indywidualnej czy zbiorowej tożsamości, manifestującym się biernością, aprobatą zaistniałej sytuacji lub nawet powielaniem zachowań agresora. Z kolei zwycięstwo polega na podjęciu walki, przeciwstawieniu się zagrożeniu, przemocy, zakazowi i sankcjom. Idzie więc o zwycięstwo nad złem świata i własną słabością.

Dokonany wybór ujawnia własne możliwości jednostki, przyjęty przez nią system wartości i wierność wobec nich. Sfera wyboru ujawnia natomiast bezsilność lub moc osób poddanych wpływom sfery zagrożenia.

3. Tożsamość – zarys problematyki

Kluczowy dla dalszych rozważań termin *tożsamość* jest w literaturze określany jako *zjawisko* (por.: Babiński 1997 i Babiński 1998), *fenomen* (por.: Nikitorowicz 1995) lub *konstrukt* (por.: Warmińska 1999). Sposoby jego definiowania są zróżnicowane i kontekstualizowane w odniesieniu do różnych pól teoretycznych. Z naszej perspektywy najbardziej przydatne jest traktowanie jej jako społecznego konstruktu. Niezależnie jednak od tego, w jaki sposób postrzegana i definiowana jest tożsamość, istnieje zasadnicza zgodność co do tego. „Tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby”, zauważa Bauman (1993: 8).

Peter Berger zwraca uwagę, że tożsamość kształtuje się w długim procesie socjalizacji, w aktach społecznego rozpoznania. Jest ona społecznie „nadawana”, wymaga dość regularnie społecznego potwierdzenia i bywa zmieniana, a nawet odbierana (Berger 1988: 107–108). To zaś oznacza, że w przypadku dziecka jest ona szczególnie zależna od społecznych wyobrażeń na temat tego, kim jest dziecko.

Proces narzucania tożsamości dziecku rozpoczyna się w toku socjalizacji pierwotnej, ponieważ dziecko nie ma możliwości wyboru tzw. „znaczących innych”. Z tego faktu, jak zauważają Peter L. Berger i Thomas Luckmann, wynikają poważne konsekwencje. Przede wszystkim identyfikacja dziecka z rodzicami (jako znaczącymi innymi) przebiega automatycznie i z tego względu dokonywana przez nie internalizacja ich konkretnej rzeczywistości jest nieunikniona. Rodzice zaś „podają” dziecku skonstruowany przez siebie obraz świata i ludzi, będący efektem działania indywidualnych i społecznych filtrów jako obiektywną rzeczywistość. Dla dziecka ten świat jest jedynym istniejącym i jedynym, jaki daje się pomyśleć (Berger & Luckmann 1983: 210). Oznacza to, że przychodzi ono na świat i wzrasta nie tylko w jakiejś konkretnej grupie, w jakiejś konkretnej sytuacji społecznej, ale przede wszystkim w konkretnej, skonstruowanej przez tę grupę rzeczywistości. Internalizując ten „zadany” świat, dziecko uczy się, że jest tym, kim jest nazywane oraz że każde (nadane mu) imię wiąże się z przypisaniem go do określonego miejsca

w świecie (Berger & Luckmann 1983: 210), które może być uważane za swoje i które gwarantuje „przynależność do”, dając elementarne poczucie bezpieczeństwa.

W ten sposób powstaje pierwszy świat dziecka, którego szczególną cechą jest trwałość, przejrzystość i jednoznaczność. Na lata zachowuje on szczególną, przemożną realność i pozostaje światem „własnym” bez względu na to, jak daleko od niego odejdziemy w późniejszym życiu (Berger & Luckmann 1983: 210). Doświadczenia zdobywane w owym pierwszym świecie dziecka są lepiej zakorzenione w jego świadomości niż te, które zdobywa ono w późniejszych etapach socjalizacji. Bywa, że stanowią one swoistą matrycę/schemat odtwarzany w całym przebiegu życia (Berger & Luckmann 1983: 217). W ten sposób determinują linię jego życia i strategię przystosowawcze. To dlatego uważa się, że jakość dziecięcych doświadczeń i ich pamięć decydują w dużej mierze o jakościach, ku którym, nieświadomie, będzie w swoim życiu ciężył dorosły. W ten sposób *dzieciństwo trwa w nas aktywnie*, mimo że przekroczyliśmy już dawno jego próg w stronę dorosłości. Działa tu szczególna reguła, którą można nazwać regułą przymusu odtwarzania tego, co przeszłe. Przejawia się ona w wielu różnych „manifestacjach”, które występując łącznie i przeplatając się wzajemnie, tworzą nasze tu-i-teraz i często rzutują na nasze jutro.

Reguła ta zdaje się dotyczyć w sposób szczególny dzieciństwa zniewolonego, w kontekście którego tożsamość będąca „czymś zadaniem, a nie danym” (Jawłowska 2001: 51) jest konstruowana w relacji do opresji/ przemocy/ zagłady. Przywoływany wcześniej Zygmunt Bauman uważa zaś, że refleksja dotycząca tożsamości staje się szczególnie istotna, kiedy dochodzi do konfrontacji, do sytuacji zagrożenia, którą można przybliżyć, wykorzystując metaforę „fortecy obleganej przez wroga” (Bauman 1993: 7–8; Bauman 2001: 8). Zbliżony pogląd prezentuje Aldona Jawłowska, która przyczyn powrotów do problemu tożsamości upatruje w „momencie utraty lub zmiany punktów odniesienia, pozwalających własną tożsamość określić” (Jawłowska 2001: 51).

Literatura wskazuje ponadto na istnienie trzech aspektów tożsamości: poczucia tożsamości, autokoncepcji i zachowania (Wróblewska 2011: 178). Poczucie tożsamości wywodzi się ze świadomości niepowtarzalności cech oraz spójności i ciągłości własnego „ja” w czasie i przestrzeni. Jego istotę stanowi przeświadczenie jednostki o związku między tym, kim była w przeszłości a tym, kim jest aktualnie. Wspomniane przeświadczenie powstaje na podstawie autokoncepcji, oznaczającej zbiór cech, które jednostka identyfikuje jako ją opisujące. Ten aspekt tożsamości kształtuje się w wyniku uogólniania wiedzy o sobie, budowanej na podstawie sądów innych osób oraz własnych doświadczeń. Wreszcie, poczucie tożsamości i autokoncepcja znajdują realizację w specyficznym dla jednostki sposobie zachowania. Dodajmy, że poczucie tożsamości osobowej można rozpatrywać w dwóch dopełniających się wymiarach. Pierwszym z nich jest wymiar biograficzno-wertykalny, związany z osiągnięciem temporalnej ciągłości (czyli poczucia związku między tym, kim się było w przeszłości, a tym, kim się jest obecnie i do czego się zmierza w przyszłości); drugim – jest wymiar społeczno-horyzontalny, związany z połączeniem elementów „ja” w danym momencie czasu (Wróblewska 2011: 178–179).

Florian Znaniecki wskazywał, że tożsamość należy traktować jako rzeczywistość istniejącą w świadomości ludzi, którzy w niej uczestniczą i tworzą ją, równocześnie poznając

siebie i swoje możliwości w środowisku, w którym wzrastają (Znaniecki 1971: 228). Podążając tropem tej myśli, Jerzy Nikitorowicz traktuje tożsamość jako „spotkanie teraźniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością” (Nikitorowicz 1995: 68) i dodaje, że jest ona „całością konstrukcji podmiotu, które odnosi do siebie, do podstawowej potrzeby – potrzeby przynależenia, która wyraża się w bliskości, poczuciu więzi, zakorzenienia, stabilności, identyfikacji z dziedzictwem, dorobkiem przodków” (Nikitorowicz 1995: 68). Jego zdaniem „pojęcie tożsamości wskazuje przede wszystkim na kontynuację w czasie pewnych cech czy pewnej »osobowości«. Wskazuje na fakt pozostawania ciągle tym samym, bycia kimś, kto jest tożsamy z sobą z przeszłości, a więc tożsamy ze swoimi przeszłymi wartościami, myślami, działaniami” (Nikitorowicz 1995: 68). Takiej szansy na „bycie sobą” nie otrzymały od losu dzieci, które wbrew swojej woli znalazły się w sytuacji skrajnej wywołanej wojną.

4. Dzieci „brane w cudzysłów”, czyli o dziecięcej tożsamości zerwanej.

Ku granicy prawomocności negatywnej waloryzacji przemocy symbolicznej

Biorąc na warsztat tytułowy problem dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej, pragniemy skoncentrować swoją uwagę na czasach II wojny światowej i losach dzieci żydowskich, które rodziły się z narodowościowym wyrokiem śmierci. Chociaż część z nich została uratowana przed zagładą, to rachunek, jaki przyszło im za to zapłacić, był niezwykle wysoki. Na jednej szali znalazło się bowiem fizyczne unicestwienie, na drugiej zerwanie/ radykalna przebudowa dotychczasowej tożsamości, która niosła wyrok śmierci. Tożsamość stawiała się zatem czymś, co mogło zabijać. Dramatyczne pytanie, przed którym stanęli rodzice i ich dzieci, było pytaniem o wybór (wartości), o to, czy za wszelką cenę (cenę życia) podtrzymywać tożsamość, czy też pozwolić na jej zerwanie/ skrajną modyfikację, by ratować fizyczne istnienie.

Przyjęcie propozycji teoretycznej zniewolonego dzieciństwa W. Theissa jako podstawy analizy dziecięcych świadectw Holocaustu pozwala nakreślić pole zniewolenia dzieci żydowskich².

W tych warunkach dzieci żydowskie doznały szybkiego i niezwykle intensywnego przebudowywania tożsamości, o czym pisze obszernie w swojej pracy Ewa Kurek-Lesik (por.: Kurek-Lesik 1992). Autorka przedstawia w niej los żydowskich dzieci, które trafiły do rzymskokatolickich zakonów. „Między ich wejściem a wyjściem z klasztoru rozegrało się wiele tragedii, zapadły życiowe decyzje, wystąpiły liczne rozczarowania i nadzieje. Dzieci, aby przeżyć Holocaust, musiały zerwać z całym swoim dotychczasowym światem, z pochodzeniem i religią” (Kurek-Lesik 1992: 69–103; Theiss 1996: 24), językiem, a zatem z tym wszystkim, co stanowiło podstawę ich tożsamości. Z chwili na chwilę musiały przestać być sobą i zacząć być kimś całkiem nowym. Otrzymywały nowe metryki urodzenia, „nowych rodziców”, nowe imiona i nazwiska; zmieniano w ich tożsamości wszystko, co mogło się wydać niebezpiecznie, podejrzone...

² Analizom poddano: *Dziennik Anny Frank. 12 czerwca 1942 – 1 sierpnia 1944*, Z. Jareńko-Pytowska (tłum.), Warszawa 1957, PIW; *Pamiętnik Dawida Rubinowicza*, Warszawa 1960, KiW; powieść biograficzną J. Kuper, *Dziecko Holocaustu*, J. Mach (tłum.), Warszawa 1995, PIW.

Tabela 1. Pole zniewolenia dzieci żydowskich w czasie II wojny światowej

Sfera zagrożenia	Sfera dewastacji	Sfera wyboru (wartości)
<p>1. Eksterminacja pośrednia: wyniszczanie Żydów w gettach głodem, chorobami i pracą przymusową ponad siły.</p> <p>2. Eksterminacja bezpośrednia: likwidacja gett, akcje wysiedlenia i deportacje do obozów zagłady, mordy (tzw. <i>Akcja Reinhardt</i>).</p> <p>3. „Polowanie na Żydów” (<i>Judenjagt</i>), którzy próbowali ocalić życie i ukryć się przed oprawcami. Ten etap miał dwie fazy: pierwszą – kiedy faszysti systematycznie przesuwali i wyłapywali ukrywających się na terenie opuszczonych gett i w ich pobliżu; drugą – trwającą do końca wojny, polegającą na tropieniu, wyłapywaniu, grabieniu, mordowaniu ukrywających się Żydów.</p> <p>4. Tułaczka: doznania strachu i głodu, wyniszczającej, ponad siły pracy fizycznej, upokorzenia i samotności w kryjówkach; ludzkiej zdrady</p> <p>5. „Pustynia ludzka”, na której dzieci napotykały jedynie na oazy solidarności, altruizmu i współczucia (Szuta 2016: 161–175).</p>	<p>Holokaust można traktować jako doświadczenie graniczne (<i>limit experience</i>) (Malik 2016: 180–186), którego graniczność objawia się w wydarzeniach i praktykach wywołujących obeszładniający, niemający precedensu potencjał gwałtu i przemocy. Efektem tego jest radykałne zaburzenie podstaw dotychczasowego ładu cywilizacyjnego oraz destrukcja wartości, na których opiera się wspólnota ludzka.</p> <p>Te doświadczenia graniczne wiązały się z permanentnym zagrożeniem życia, próbami adaptacji dzieci do przetrwania w dramatycznych warunkach, z walką z głodem, chorobami, bezdomnością, tułaczką, skrajnym zmęczeniem/ wyniszczeniem, strachem przed utratą najbliższych (lub ich brakiem), głębokim poczuciem samotności, pełnymi bardzo silnych emocji wspomnieniami okoliczności/ miejsc śmierci najbliższych.</p> <p>W przypadku dzieci żydowskich narodowościowe przypisanie piętna/ stygmatu, prowadziło do zmagania się z „tożsamością zranioną” i jej tragicznymi skutkami (Goffmann 2005). Poobozowy KZ-syndrom (Theiss 1996: 21).</p>	<p>Sfera wyboru mająca dwa skrajne punkty, śmierć oraz zwycięstwo (walkę). „Dzieci żydowskie nie tylko ginęły, nie tylko kryły się i uciekały przed katem – dzieci żydowskie walczyły o swe życie na wszystkich frontach tej nierównej walki” (Hochberg-Mariańska & Gruss 1947: 20).</p> <p>1. Dzieci przedwcześnie dojrzałe/ wyrosłałe, które otarły się o rzeczy ostateczne;</p> <p>2. Strategie przetrwania w środowisku nieznanym, w tym zerwanie/ przekształcenie tożsamości społeczno-kulturowej przez: walencję/ konwersję kulturową (Starnawski 2016), zmianę imienia i nazwiska, przyjęcie nowej genealogii życia; naukę zasad wiary katolickiej (w tym zachowań charakterystycznych dla katolików – aż do przyjęcia wiary katolickiej); „wtopienie” się na różne sposoby w tło społeczne; zerwanie z językiem (a tym samym z kulturą) pielęgnowanymi w domu rodzinnym i opanowanie języka polskiego jako własnego i stojącej za nim kultury.</p>

Źródło: opracowanie własne

Z kolei Maria Kolankiewicz, dyrektorka Domu Małych Dzieci im. księdza G.P. X. Baudouina w Warszawie wspomina: „[p]ani Irena Sendlerowa była jedną z tych osób, która przyprowadzała tu dzieci. Wyprowadzała dzieci z getta i szukając tutaj bezpiecznych miejsc po aryjskiej stronie, przyprowadzała je również do naszego domu. Naszym zadaniem tutaj,

(...) wówczas najistotniejszym, było dać tym dzieciom bezpieczeństwo. Czyli tak je nauczyć, takich zachowań, tak je wyżywić, żeby nie odróżniały się od pozostałych dzieci. Nauczyć tego, żeby wiedziały, jak brzmią ich nowe imiona. Żeby udawały, że są dziećmi katolickimi. Kiedy dziecko żydowskie trafiało do tego domu, jego tożsamość była całkowicie zacierana. Tutaj informacji o tym, że to było dziecko żydowskie, nie mogło być, bo to stwarzałoby zbyt duże ryzyko dla dziecka i dla zakładu. Natomiast chodziło też o to, aby pozostawić jakiś znak, który może być znakiem rozpoznawczym, że pod takim zapisem może ukrywać się dziecko żydowskie. Tym znakiem były nazwiska wpisane ołówkiem i nazwiska brane w cudzysłów” (wywiad z M. Kolankiewicz 2007).

W kontekście tych wspomnień³, zerwanie, wykorzystanie tożsamości, będące w owych czasach warunkiem przeżycia, ujawnia granicę, na której wyczerpuje się kluczowa dla współczesnej pedagogiki prawomocność negatywnej waloryzacji przemocy symbolicznej. W czasach zagłady przemoc symboliczna może bowiem ratować życie.

Literatura

- Babiński G. (1997), *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Babiński G. (1998), *Metodologiczne problemy badan etnicznych*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bandura L. (2004), *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży* (fragmenty z rozprawy doktorskiej z 1950 roku). Z. Kwieciński (wstęp i opracowanie), Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bauman Z. (1993), *Ponowoczesne wzory osobowe*. „Studia Socjologiczne”, 2 (200).
- Bauman Z. (2001), *Tożsamość jaka była, jest i po co?*. W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa, Wydawnictwo LTW.
- Berger P.L. (1988), *Zaproszenie do socjologii*. Warszawa, PWN.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, PIW.
- De Mause L. (1994), *The History of Childhood as the History of Child Abuse*. „Aesthema: The Journal of the International Primal Association”, 11.
- Dziennik Anny Frank. 12 czerwca 1942 – 1 sierpnia 1944* (1957). Z. Jaremko-Pytowska (tłum.), Warszawa, PIW.
- Fragment wywiadu z M. Kolankiewicz, dyrektorką Domu Małych Dzieci im księdza G.P. X. Baudouina w Warszawie. W: „Wróżka z Getta. Irena Sendlerowa Sprawiedliwa Wśród Narodów Świata”, film dokumentalny, M. Nockowska (scenariusz i realizacja), M. Fijałkowski, K. Gromek (zdjęcia); Warszawa 2007.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. J. Tokarska-Bakir, A. Dzierżyńska (tłum.), Gdańsk, GWP.
- Grzegorzczak A. (1979), *Filozofia czasu próby*. Paris, Éditions du Dialog.
- Hochberg-Mariańska M., Gruss N. (red.) (1947), *Dzieci oskarżają*. Kraków-Łódź-Warszawa.

³ Warto zwrócić uwagę, że lista lektur *Teaching The Holocaust Nonfiction Resource* jest niezwykle obszerna i zawiera świadectwa dzieci ocalałych z Holocaustu <http://exhibits.lib.usf.edu/archive/files/beb-d20adda57da30841ed51fb4563559.pdf> (9.06.2018).

- Jawłowska A. (2001), *Tożsamość na sprzedaż*. W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa, Wydawnictwo LTW.
- Kołodziej B. (2001), *Wartość dziecka we współczesnym świecie*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*. Lublin, TN KUL.
- Kuper J. (1995), *Dziecko Holocaustu*. Warszawa, PIW.
- Kurek-Lesik E. (1992), *Gdy klasztor znaczył życie. Udział żeńskich zgromadzeń zakonnych w akcji ratowania dzieci żydowskich z Polsce w latach 1939–1945*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- La situation des Enfants dans le Monde* (2000). Raport UNICEF, New York.
- Malik E. (2016), *Doświadczenie graniczne utrwalone na kartach dzienników dzieci żydowskich*. W: A. Bartuś (red.), *Dzieci wojny*. Oświęcim, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Pamiętnik Dawida Rubinowicza* (1960). Warszawa, KiW.
- Pilch T. (2010), *Miliard dzieci bez szczęścia*. „Chowanna”, t. 1 (34).
- Smolińska-Theiss B. (1999), *Pedagogika pokoju*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Starnawski M. (2016), *Socjalizacja i tożsamość żydowska w Polsce powojennej. Narracje emigrantów z pokolenia Marca '68*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Szabała H. (1997), *Problem dziecka i kobiety w państwie totalitarnym*. „Miscellanea Anrhropologica et Sociologica”, 5.
- Szuta R. (2016), *„Spotkani na drodze” w doświadczeniu dzieci żydowskich ukrywających się na polskiej wsi w trzeciej fazie zagłady (1942–1945)*. W: A. Bartuś (red.), *Dzieci wojny*. Oświęcim, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Theiss W. (1996), *Zniewolone dzieciństwo*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Warمیńska K. (1999), *Tatarzy polscy. Tożsamość religijna i etniczna*. Kraków, Universitas.
- Winter M. (1997), *Trains. A Memoir of a Hidden Childhood during and after World War II*. Michigan, Jackson, Kelton Press.
- Wróblewska M. (2011), *Kształtowanie osobowości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII.
- Znaniecki F. (1971), *Nauki o kulturze*. Warszawa, PWN.

Źródła internetowe

- Atak z bronią na obcokrajowców. Mężczyzna krzychał „Polska dla Polaków”*. „Dziennik Gazeta Prawna” z 13.02.2018 r. <http://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1104079,atak-z-bronia-na-obcokrajowcow-mezczyzna-krzychal-polska-dla-polakow.html>
- Sojda A., *Nawet sto ataków na obcokrajowców dziennie – tak w Polsce kwitnie ksenofobia*. „Polityka” z 29.06.2017 r. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1710550,1,nawet-sto-atakow-na-obcokrajowcow-dziennie--tak-w-polsce-kwitnie-ksenofobia.read>
- Teaching The Holocaust Nonfiction Resource* <http://exhibits.lib.usf.edu/archive/files/bebd20adda-57da30841ed51fb4563559.pdf>