

*Hanna Kostyło**

ORCID: 0000-0003-1214-0935

Toruń, Polska

Sens życia w doświadczeniach wojennych dzieci

The Meaning of Life in Children's Wartime Experiences

Abstract: This article addresses the question of the meaning of life in the context of the war experiences of children and youth. The concept of logotherapy, elaborated by Viktor Frankl, is our starting point given its positive message that even in the most tragic of life circumstances, human beings can preserve the meaning of life and be hopeful about their future. It is known that children who are experiencing war cannot come at their traumatic experiences following the principal logotherapy assumptions. However, these children do find other sources of meaning, either by turning to their families or by seeking solace in the teachings of their religion. This fact is confirmed by our analysis of the statements of children who participated in an empirical study conducted just after the Second World War by Ludwik Bandura and the entries posted by Józef Tischner in his diary in 1944 and 1945.

Keywords: logotherapy; the meaning of life; children; war experiences; Ludwik Bandura; Józef Tischner; religion.

Abstrakt: W artykule została podjęta kwestia pytania o sens życia w kontekście doświadczeń wojennych dzieci i młodzieży. Punktem wyjścia jest koncepcja logoterapii opracowana przez Viktora Frankla i obecne w niej pozytywne przesłanie, że nawet w najbardziej tragicznych okolicznościach człowiek jest w stanie zachować sens życia

* Dr hab. Hanna Kostyło, prof. WSB, Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu; e-mail: hanna.kostylo@wsb.torun.pl.

i patrzeć z nadzieją w przyszłość. Odniesienie tej koncepcji do doświadczania wojny przez dzieci wskazuje, że żadne dziecko nie potrafi samodzielnie nadać tego rodzaju sensu własnym traumatycznym przeżyciom. Niemniej dzieci znajdują inne źródła sensu, przede wszystkim we własnej rodzinie lub wierze religijnej. Potwierdza to treść wypowiedzi dzieci analizowanych w artykule – z jednej strony wypracowań uczestników badań empirycznych podjętych bezpośrednio po drugiej wojnie światowej przez Ludwika Bandurę, z drugiej strony zapisków w dzienniku prowadzonym w 1944 i na początku 1945 roku przez Józefa Tischnera.

Słowa kluczowe: logoterapia; sens życia; dzieci; doświadczenie wojny; Ludwik Bandura; Józef Tischner; religia.

1. Wprowadzenie

Brutalna wojna, która od niemal roku trwa w sąsiadującej z Polską Ukrainie, niesie za sobą wiele naglących pytań. Jednym z nich jest pytanie o sens cierpienia niewinnych ludzi – cywilnych ofiar krwawego konfliktu, wśród nich zaś szczególnie dzieci, które w pierwszych latach swojego życia są wystawiane na wielorakie poważne zagrożenia fizyczne, emocjonalne, a także duchowe. Z doświadczeń wcześniejszych wojen, zwłaszcza drugiej wojny światowej, oraz wiedzy wyłaniającej się ze współczesnych badań naukowych wiadomo, że traumatyczne doświadczenia wojenne dzieci nie odchodzą w niebyt, lecz w różny, najczęściej negatywny sposób oddziałują na życie dzieci na dalszych jego etapach (Thabet i Vostanis, 1999). W tym kontekście egzystencjalne pytanie o sens cierpienia dzieci staje się jednocześnie pedagogicznym i terapeutycznym pytaniem o środki, za pomocą których dziecko może niwelować lub co najmniej osłabiać to oddziaływanie.

Jednym z narzędzi, na które wskazuje się jako na skuteczny środek w radzeniu sobie z zagrożeniem utraty sensu życia oraz pogrążenia się w rozpacz i beznadziejności, jest opracowana przez Viktora Frankla (1905–1997) koncepcja logoterapii, zwana również terapią sensu. Logoterapia to kompleksowy system nadawania indywidualnego znaczenia skrajnie trudnym doświadczeniom spotykającym człowieka, a także czerpania z tego aktu pozytywnej i twórczej energii zorientowanej ku przyszłości. Związek logoterapii z dramatem drugiej wojny światowej, a także sukces, jaki odniosła ona, zarówno jako teoretyczna koncepcja, jak i praktyczna terapia, w kolejnych dekadach, skłaniają do posta-

wienia pytania o jej przydatność w radzeniu sobie przez dzieci z doświadczeniem wojennym.

Problem dotyczy zatem tego, jakiego rodzaju znaczenia nadają dzieci – ofiary wojny – doświadczeniom, jakie stają się ich udziałem w trakcie działań zbrojnych oraz okupacji. Czy znaczenia te niosą w sobie pozytywny sens pozwalający na znalezienie nadziei oraz twórczej energii ukierunkowanej na autotranscendencję w drodze ku przyszłości? Czy też może mają raczej charakter powtarzanych pytań i bezradnych próśb pozostających bez odpowiedzi? A może dzieci i młodzież znajdują inne sposoby radzenia sobie z bezsenssem tragicznych wojennych doświadczeń? Otóż wydaje się, że w przypadku dzieci doświadczenia wojenne, zwłaszcza te najbardziej traumatyczne, pozostają zasadniczo bezsensowne, a jedyną „pozytywną” rzeczą, jaką dzieci z nimi łączą, jest to, że nie doprowadziły one do śmierci ani ich samych, ani ich najbliższych. Niemniej to, że dzieci nie są w stanie samodzielnie nadać logoterapeutycznego znaczenia temu, co je spotyka w czasie wojny, nie oznacza, że nie potrafią nadać tym rzeczom jakiegokolwiek sensu. Źródłami sensu stają się wówczas dla nich rodzina lub wiara religijna. Te pozytywne doświadczenia nie mogą być jednak porównywane z kompleksową pozytywną odpowiedzią, jaką przynosi dojrzałemu człowiekowi logoterapia.

W niniejszym artykule powyższa problematyka jest ujęta w trzech punktach. Najpierw, w punkcie drugim, w zwięzły sposób zaprezentowane są założenia logoterapii, a następnie, w dwóch kolejnych punktach, przeanalizowane są wypowiedzi polskich dzieci – ofiar drugiej wojny światowej: w punkcie trzecim – respondentów biorących udział w badaniach empirycznych Ludwika Bandury pod koniec lat czterdziestych ubiegłego wieku, a w punkcie czwartym – kilkunastoletniego Józefa Tischnera, autora kilkudziesięciu wpisów dotyczących osobistych doświadczeń wojennych, zawartych w jego dzienniku prowadzonym w 1944 i na początku 1945 roku.

2. Podstawowe założenia logoterapii

Viktor Frankl, twórca koncepcji logoterapii, był wiedeńskim, doktorem filozofii oraz lekarzem, profesorem psychiatrii i neurologii, psychoterapeutą. Był również autorem światowego bestsellera *W poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holokaustu* (2022), przetłumaczonego na ponad 30 języków. W książ-

ce opisał swoje osobiste doświadczenia kilkuletniej niewoli w niemieckich obozach koncentracyjnych, między innymi w Auschwitz, Dachau, Teresinie. Drugą część książki stanowi prezentacja psychoterapeutycznej metody poszukiwania sensu w każdej formie egzystencji. Opracował ją po wojnie, czerpiąc ze swoich bogatych doświadczeń. Jednak podstawy logoterapii sformułował jeszcze przed wybuchem drugiej wojny światowej, w 1937 roku.

Frankl jest twórcą tzw. trzeciej szkoły wiedeńskiej, po Zygmuncie Freudzie i jego psychoanalizie oraz Alfredzie Adlerze i jego psychologii indywidualnej. Logoterapia zasadza się na analizie egzystencjalnej i sensie życia. Pojęcie logoterapii mieści w sobie dwa greckie słowa: *logos* oznaczające „znaczenie, słowo, sens” oraz *therapeo*, czyli „troszczę się, dbam”. Logoterapia jest zatem drogą do znajdowania sensu życia przez konkretną i niepowtarzalną osobę usytuowaną niekiedy w skrajnie trudnym położeniu, z możliwym jednoczesnym udzieleniem przez specjalistę logoterapeutę pomocy w tym procesie.

Życie niesie ze swoim nurtem wiele trudnych sytuacji, które czasowo mogą powodować u człowieka zagubienie sensu jego istnienia w świecie, tu i teraz. Człowiek wielokrotnie w życiu przeżywa sytuacje frustracji odnoszących się do niemożności osiągnięcia swoich wartości, celów i dążeń, jednak posiadane zasoby umożliwiają mu samodzielne wyjście z nich i powrót do pełni życia. Każdy człowiek jest unikalną jednostką, która ma takie zasoby jak indywidualna wolna wola, własna wola znaczenia oraz znaczenie swojego życia. Wolna wola oznacza z jednej strony możliwość wyboru własnych reakcji na każdą sytuację, a z drugiej strony osobistą odpowiedzialność za te wybory. Wola znaczenia wskazuje, że skoro człowiek jest wolny i odpowiedzialny, to kieruje swoje myśli i działania, całe swoje życie w stronę celu, który potwierdza jego dążenia i motywacje. Znaczenie życia lub inaczej poczucie życia jest związane z obowiązkiem i odpowiedzialnością człowieka za znalezienie czy może trafniej mówiąc – odkrycie sensu swojego życia. Ludzka wolność stanowienia o sobie oznacza wewnętrzną otwartość człowieka, jego dążenie do transcendencji oraz do autotranscendencji.

Psychologia egzystencjalna i humanistyczna będąca podstawą logoterapii opisuje specyficzne, wyłącznie ludzkie wymiary istnienia, niedostępne dla innych, nawet najbardziej rozwiniętych ssaków. Przyjęta przez Frankla antropologia jest nieredukcjonistyczna. Życie człowieka realizuje się w trzech wymiarach: biologicznym, psychicznym i duchowym. Nie można zrozumieć ludzkiej egzystencji, ograniczając się tylko do biologicznego wymiaru, który

jest zdeterminowany przez naturalne środowisko zewnętrzne i ciągłe dążenie organizmu do homeostazy. Podobnie jest z poprzestaniem jedynie na wymiarze psychicznym (np. emocjonalnym), który jest początkowo znacznie zdeterminowany środowiskiem społecznym i też podlega zasadzie samoregulacji, dążąc do homeostazy. Trzeci wymiar, duchowy, jest najmniej zdeterminowany przez wszelkie okoliczności wymienione powyżej. Wymiar ten odgrywa kluczową rolę w koncepcji logoterapii i jest w niej nazywany „wymiarom noetycznym”. Sens istnienia, dążenie do szczęścia, cele życia zdają się naturalne, gdy nie blokują nurtu istnienia człowieka. Jednak przeżywanie frustracji egzystencjalnej związanej z pustką, brakiem odczuwania sensu istnienia, dużym cierpieniem, utratą miłości, lękiem o przyszłość i innymi problemami dotyczą szczególnie wymiaru duchowego. Logoterapia proponuje szereg technik, które pobudzają dostępne dla każdego człowieka źródła budowania sensu, takie jak twórczość, czyli dawanie z siebie czegoś światu. Innym źródłem są dobre doświadczenia, które możemy czerpać ze świata – doświadczenie prawdy, piękna, natury, dobroci. Trzecie źródło to korekta naszych postaw dotyczących rozumienia i podejścia do świata.

Ludzka egzystencja to nieuniknione podleganie – jak to określił Frankl – tragicznej triadzie życia. Składają się na nią: „wina, cierpienie i śmierć”. Gdy pytamy o sens życia, odpowiedzi są najtrudniejsze wtedy, gdy znajdujemy się w skrajnej sytuacji życiowej, w której to życie pyta nas, co możemy zrobić, aby się uratować przed samounicestwieniem. Niewątpliwie wojna jest taką właśnie sytuacją. Jak dowiódł sam twórca logoterapii, można obronić sens swojego życia w położeniu tak ekstremalnym jak bycie więźniem obozu koncentracyjnego. W sytuacji zewnętrznej odmowy człowieczeństwa, celowego upodlenia, skrajnego wyczerpania organizmu i życia ze śmiercią, która jest wokół i zaprasza, by skorzystać z oferowanej przez nią ulgi – otóż nawet wtedy mamy możliwość obrony sensu. Nic nas nie zwalnia od odpowiedzialności za własne życie. Nie ulega wątpliwości, że taka postawa jest w dużej mierze heroiczna i wymaga dojrzałości oraz zasobów fizycznych, psychicznych i duchowych do uruchomienia autotranscendencji. Taka postawa jest w naszej kulturze często rozpoznawana w relacji matka–dziecko. Samoprzekraczanie siebie przez matkę dla dobra dziecka może nadawać matce i dziecku sens życia. Podobnie dla dziecka, szczególnie małego, które jeszcze nie zna możliwości szerszego sensu swojego istnienia, sensem życia jest matka, rodzic, najbliższy opiekun. Tak jest w czasie pokoju, ale zapewne również w czasie wojny. Na ile dziecko, które traci

w czasie wojny matkę, opiekuna, którzy są dla niego sensem życia, może być w stanie zbudować w sobie nowy sens i zastąpić nim dotychczasowy? Zależy to od bardzo wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych jednostki ludzkiej, od dziecięcej duchowości.

Szukając istoty logoterapii, wskazuje się niekiedy na dwa kluczowe zagadnienia. Najpierw na zagadnienie duchowości.

Wydaje się, że właśnie w obszarze koncepcji ludzkiego bytu najwyraźniej widać różnice między podejściem samego Frankla a tymi szkołami namysłu, z których wyrasta logoterapia. Antropologia systemu terapeutycznego dogłębniej oddziałuje na cały system Frankla. Większość podejść psychologicznych opiera się na przekonaniu, że człowieczeństwo jako wytwór biologii może być w pełni wyjaśnione w pojęciach, które są wspólne dla ludzi oraz całej reszty istot żywych. Tego rodzaju pogląd zmierza do zredukowania pojęć odpowiedzialności oraz sensu do złożonych wyrazów biologicznych pragnień i popędów (Kimble i Ellor, 2012, s. 9–10).

Następnie na zagadnienie autotranscendencji – założenie, że ludzki byt jest bytem duchowym, co oznacza według Frankla zdolność człowieka do przekraczania samego siebie, do transcendencji, która ujawnia się w możliwości przekraczania, z jednej strony, fizycznej aktualności świata, z drugiej zaś – swoich własnych ograniczeń. Owa zdolność do autotranscendencji jest często uważana za kluczowy element w teorii Frankla. „Powiedziałbym, że *autotranscendencja* jest istotą egzystencji, egzystencja z kolei oznacza specyficznie ludzki sposób bycia” (Frankl, 1967, s. 74).

3. Obraz wojny w odpowiedziach uczestników badań Ludwika Bandury

W 2004 roku ukazała się książka Ludwika Bandury pt. *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*. Książka ta jest fragmentem doktoratu obronionego przez Bandurę w 1950 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Problematyka doktoratu dotyczy tytułowego zagadnienia.

Punktem odniesienia stają się tu badania empiryczne sprzed ponad 70 lat i zgromadzone w ich trakcie wypowiedzi dzieci i młodzieży. Wypowiedzi te

są analizowane w kontekście podstawowej tezy niniejszego artykułu, to jest stwierdzenia, że dzieci nie są w stanie samodzielnie nadać własnym doświadczeniom wojennym sensu logoterapeutycznego, niemniej odwołują się wówczas do innych źródeł sensu.

Warto zaznaczyć, że analizowane wypowiedzi nie były spontaniczne w dwojakim sensie. Mianowicie nie były one zapisywane przez autorów na bieżąco, to znaczy równoległe z wydarzeniami, do których się odnosiły (mogło to skutkować brakiem precyzji w szczegółach sporządzanych wypracowań). Ponadto ich tematyka nie była dowolna – uczniów nie proszono o jakiegokolwiek wypowiedzi na temat wojny, ale o odpowiedzi na konkretne pytania postawione przez Bandurę (mogło to sprawić, że część doświadczeń wojennych dzieci i młodzieży nie została uwzględniona)¹. Jeżeli chodzi o pierwszą możliwość, to nie ma ona znaczenia dla problemu badawczego niniejszego artykułu. Problem ten dotyczy bowiem sensu doświadczeń z czasów wojny, a nie ich szczegółowej rekonstrukcji. Co do drugiej możliwości, to również należy uznać jej niewielkie znaczenie – nawet jeśli jakieś istotne doświadczenia wojenne zostały pominięte przez badane dzieci i młodzież, to trudno sobie wyobrazić, aby pozytywny wymiar tych doświadczeń zdołał zrównoważyć głębokie traumy przeżyte przez respondentów.

Dokonując przeglądu prac nadesłanych w trakcie badań, Bandura dostrzegł, że:

[w]strząsy, którym dzieci podlegały, dają się ująć w cztery grupy: 1) związane z przeżyciem walk, 2) związane z rozbiciem rodziny i wszelkimi rodzajami klęsk, które spadły na rodzinę, 3) związane z ewakuacją, wysiedleniem, słowem z opuszczeniem własnego domu lub mieszkania, 4) związane z terrorem i uciskiem okupanta (Bandura, 2004, s. 42).

Jeżeli chodzi o przeżycia wyniesione z walk, Bandura zauważa między innymi, że „[d]zieci młodsze w wypracowaniach swych zajmują się głównie wydarzeniami zewnętrznymi, starsze i młodzież więcej zwracają uwagi na przeżycia wewnętrzne, dla których wypadki zewnętrzne są tylko tłem” (tamże,

¹ Bandura informuje, że „[w]gląd w przeżycia wojenne dzieci dają dwa wypracowania na temat: «Moje najgłębsze przeżycie w czasie wojny» i «Jak wojna dotknęła moją rodzinę». Wypracowania zebrano w wyższych klasach szkoły podstawowej (IV–VII klasy), w szkołach średnich i zawodowych” (Bandura, 2004, s. 41).

s. 45–46). Uwaga ta potwierdza ograniczone możliwości namysłu nad własnym życiem u młodszych dzieci i tym samym ich niezdolność do samodzielnego poradzenia sobie w twórczy sposób z bolesnymi doświadczeniami i ich skutkami. Bandura stwierdza, że:

[n]ajsilniejsze uczucia, które dzieci przeżywają, to uczucie trwogi i przerażenia. Lęk jest tym większy, im bardziej dzieci uświadamiają sobie niebezpieczeństwo, które im grozi. Jeśli niebezpieczeństwo jest zbyt bliskie i zjawia się nagle, wstrząs jest tak silny, że czynności ich są sparaliżowane (tamże, s. 46).

W tym samym akapicie pojawiają się ważne spostrzeżenia dotyczące zacieśniania się więzi rodzinnych między dzieckiem a innymi członkami rodziny. „Dziecko znajduje w rodzinie oparcie, w otoczeniu rodziny czuje się bezpieczniejsze, przeżywa los każdego członka rodziny, solidarnie pomaga w chwilach, które tej pomocy wymagają” (tamże). Rodzina, a zwłaszcza rodzice, stają się w czasie wojny nie tylko materialną ostoją dla dziecka, ale również najważniejszym, a często jedynym źródłem sensu życia. Dostrzegając wokół siebie ogrom cierpienia i jego bezsens, dziecko tym bardziej potrzebuje bliskości ludzi, którzy potrafią nadać tym doświadczeniom jakiś pozytywny wymiar.

Podobną rolę w przypadku niektórych dzieci odgrywa wiara religijna. Trwoga, jak zauważa Bandura, kieruje myśli i uczucia dzieci do Boga, wzmacnia wiarę religijną. „W wypracowaniach większości dzieci wyczuwa się, że ich uczucia religijne doznają pogłębienia” (tamże, s. 47). Pogłębienie to oznaczało, że z jednej strony dzięki wierze religijnej dzieciom łatwiej było przetrwać graniczne sytuacje zagrożenia życia, czy to ich własnego, czy najbliższych. Poczucie bliskości Boga przynosiło ulgę, uświadamiało, że jest ktoś potężniejszy od okrutnych Niemców, do kogo ostatecznie należy decyzja, czy ktoś zachowa życie, czy je straci. Ale nawet w chwilach bezpośredniego zagrożenia utraty życia wiara przynosiła pocieszenie wraz z wizją życia wiecznego. Jak napisał jeden z chłopców: „Dusza jest nieśmiertelna – mówi mi myśl. Uczucie ulgi wstępuje we mnie. Szepczę zdrowaśki. Opanowuje mnie dziwny kojący spokój” (tamże). Z drugiej strony, wiara religijna pojawiała się często w związku z innymi wydarzeniami wojennymi, o których dowiadywały się dzieci. Tak było na przykład w trakcie Powstania Warszawskiego. „Wiadomości o powstaniu w stolicy obudziły w niektórych dzieciach solidarność duchową z walczącymi,

dzieci np. codziennie odmawiały modlitwy na intencje powstania” (tamże, s. 81). Wiara towarzyszyła również obchodom uroczystości patriotycznych. W relacji przesłanej przez uczennicę liceum pedagogicznego pojawia się opis takiej obchodzonej konspiracyjnie uroczystości. Dziewczyna pisała: „Chciało nam się lecieć gdzieś, gdzie znaleźlibyśmy życie podobne do chwili tu spędzonej. Śpiewaliśmy naszą nieśmiertelną *Warszawiankę*, a później w pieśni *Boże coś Polskę* prosiliśmy Boga o wolność, o pokój dla Polski i dla świata” (tamże, s. 82). To chwilowe uniesienie nie dokonało w autorce zasadniczej zmiany orientacji życia w sensie Franklowskim, ale z pewnością stanowiło przebłysk nadziei i zaufania do przyszłości.

Wątkiem, który wydaje się zbliżać doświadczenia wojenne dzieci do koncepcji logoterapii, jest pojawianie się u dzieci pytań filozoficznych. Bandura zauważa, że takie pytania jak: jaki sens ma świat, w którym żyjemy? jaki sens ma moje własne życie? oraz jaki sens ma wszelkie istnienie wokół mnie? nie są czymś wyjątkowym w nadesłanych wypracowaniach. Pytanie o sens życia stanowi również punkt wyjścia do logoterapii. Czy zatem tego rodzaju pytania zadawane przez dzieci mogą być rozumiane jako krok w kierunku poszukiwania i znajdowania sensu w rozumieniu Viktora Frankla? Czy zadając te pytania, dzieci są na dobrej drodze, aby dotrzeć do tego sensu, aby dostrzec własną odpowiedzialność za kształtowanie swojego życia i dokonać autotranscendencji potrzebnej do odkrycia pozytywnego wymiaru nawet najbardziej tragicznych doświadczeń? Na pytania te trzeba odpowiedzieć przecząco. To prawda, że dzieci porażone wojną częściej niż ich żyjący w pokoju rówieśnicy zadają sobie pytania filozoficzne, ale na tak zadawane pytania nie są one w stanie udzielić odpowiedzi zakładanej przez logoterapię. Co więcej, nie potrafią samodzielnie udzielić na nie żadnej innej pozytywnej odpowiedzi. W tym sensie są to albo pytania bez odpowiedzi, wzmagające jedynie frustrację wynikającą z niemożności poradzenia sobie z sytuacjami granicznymi, albo pytania, na które ktoś inny przynosi dzieciom odpowiedź.

Innym rodzajem dziecięcego wstrząsu, opisanym przez Bandurę, było doświadczenie opuszczenia własnego domu. Utrata własnego domu mogła wynikać albo z decyzji samej rodziny, która uciekała w ten sposób przed zbliżającym się frontem, albo – co, jak zauważa Bandura, było o wiele bardziej dramatyczne – z nakazu władz okupacyjnych. Szczególnie bolesne były wysiedlenia zarządzane przez Niemców, gdyż w tym przypadku rodzina musiała pozostawić w opuszczanym domu lub mieszkaniu cały swój dobytek.

Rozbicie rodzin to kolejny rodzaj wstrząsu, którego doświadczyło wiele dzieci w czasie wojny. Temu i kolejnemu wątkowi Bandura poświęca znacznie więcej miejsca w swoim doktoracie niż dwóm wcześniej omówionym. Rozbicie rodziny pojawiało się już w przededniu wojny, kiedy ojców powoływano do wojska. Nieobecni ojcowie byli przez dzieci idealizowani, niemniej gdy nieobecność ta trwała bardzo długo, w świadomości dzieci zacierał się obraz ojca, a wraz z nim obraz prawa i porządku w świecie. Jak pisze Bandura: „Z tego względu dzieci po wojnie są zwykle mniej karne, mają mniejsze rozeznanie dobra i zła i w ogóle następują więcej trudności wychowawczych” (tamże, s. 56). To ważny wątek pokazujący, że dzieci w czasie wojny nie tylko nie są w stanie stworzyć własnego systemu wartości, ale także nie potrafią dostosować się do systemu już istniejącego na poziomie społecznym.

Inne dramatyczne doświadczenia dziecięce związane z rozbitiem rodziny dotyczyły fizycznego znęcania się Niemców nad rodzicami i innymi członkami rodziny. Głęboko traumatyczne były również wywózki jednego, a niekiedy dwojga rodziców na roboty do Niemiec. Taki los spotykał także innych członków rodziny, zwłaszcza starsze rodzeństwo. Aresztowania, osadzanie w więzieniu, przewożenie do obozu koncentracyjnego najbliższych członków rodziny to kolejne doświadczenia opisywane przez dzieci. Cierpienie, związane zwłaszcza ze śmiercią osoby najbliższej, uderzało we wszystkich członków rodziny. Bandura cytuje w tym kontekście fragment wypracowania czternaścieletniej dziewczynki: „Brat podczas bombardowania umarł na atak serca. Ten straszny cios bardzo zaszkodził zdrowiu mamusi. Od tej chwili nigdy nie zobaczyłam serdecznego uśmiechu na twarzy rodziców” (tamże, s. 63). Opisane doświadczenie pokazuje, na czym mogła polegać utrata sensu życia przez rodzica i w jaki sposób fakt ten był odbierany przez dziecko.

W ostatnim punkcie trzeciego rozdziału Bandura przedstawia przeżycia wojenne dzieci i młodzieży w kontekście terroru i ucisku okupantów. Bestialski stosunek Niemców do Polaków, a zwłaszcza polskich dzieci, ujawniał się już w poprzednich trzech punktach. Towarzyszył tam określonym typom wydarzeń, w których dzieci lub ich najbliżsi doznawali rozmaitych cierpień. W tym punkcie Bandura przytacza wypowiedzi dzieci odnoszące się do postrzegania przez nie zachowania Niemców w ogóle – wobec wszystkich Polek i Polaków. „Dzieci piszą, że żyły stale pod strachem. Każde uderzenie do bramy, zwłaszcza nocną porą, krzyki uliczne, widok policji niemieckiej wyprowadzały je z równowagi” (tamże, s. 68).

We wspomnieniach najczęściej pojawiają się jednak inne wątki – aresztowania, przymusowa praca, rewizje, krzywda niewinnych ludzi, egzekucje. Dzieci były świadkami takich wydarzeń na co dzień, każde wyjście z domu łączyło się z tego rodzaju przeżyciami. Interesujące wątki wiążą się także z edukacją. Pewna liczba badanych dzieci uczęszczała do szkół niemieckich i była zmuszana do nauki języka niemieckiego. Za używanie języka polskiego w mowie potocznej dzieci były karane fizycznie. „Nauczyciel Gierla bił dzieci bez litości i kopał je bardzo często” (tamże, s. 70). Dzieci były również świadkami niszczenia przez Niemców polskich ksiązek.

Kończąc trzeci rozdział, Bandura zauważa, że cierpienia, które stały się udziałem polskich dzieci, rozbudziły w nich jednocześnie gorące uczucia patriotyczne. Dzieci życzyły Niemcom klęski i żyły nadzieją na szybkie zakończenie wojny. W wypowiedziach dzieci wyraźnie pojawiają się także wyrazy nienawiści do Niemców. „W głębi mej duszy budziła się nienawiść, jakiej dotąd nie znałem” – pisze jeden z chłopców” (tamże, s. 78). Uczucia nienawiści, choć zrozumiałe w kontekście cierpień, które spadały na dzieci, pokazują po raz kolejny niemożność poradzenia sobie przez dzieci z własnymi doświadczeniami w sposób twórczy i pozytywny, poprzez autotranscendencję, która umożliwia między innymi wyzwolenie od nienawiści.

4. Wojna i doświadczenia osobiste w dzienniku Józefa Tischnera

Opublikowany w 2014 roku dziennik Józefa Tischnera obejmuje okres od 1944 do 1949 roku. Pierwsze zapiski w dzienniku dotyczyły dwóch lat, w których trwała jeszcze wojna; nastoletni autor wielokrotnie odnosi się do niej w sposób bezpośredni i pośredni. Niemniej fragment dziennika dotyczący drugiej wojny światowej jest bardzo krótki, zajmuje kilkanaście stron z niemal trzystustronicowej całości. Tischner zaczął pisać dziennik w wieku 13 lat. We wstępie do książki Wojciech Bonowicz pisze, że „[a]utor dziennika jest dzieckiem, które dojrzało w czasie okupacyjnej nocy” (Bonowicz, 2014, s. 10). Bonowicz podkreśla również, że Tischner nie opisał w dzienniku wszystkich dramatycznych wydarzeń wojennych, których był świadkiem. Wiemy o tym na podstawie późniejszych wspomnień Tischnera, pochodzących z okresu, gdy był już człowiekiem dorosłym. Niemniej to, co znajduje się w dzienniku,

jest pod wieloma względami zbieżne z relacjami, które zgromadził Bandura w trakcie swoich badań. Urodzony w 1931 roku Tischner był równolatkiem wielu dzieci przebadanych przez Bandurę. Można sobie wyobrazić, że gdyby Bandura prowadził swoje badania w Małopolsce, młody Tischner byłby jednym z autorów wypracowań.

Dziennik jako źródło historyczne różni się od wypracowań przygotowanych na z góry zadany temat. Pisząc dziennik, Tischner odnosił się do tego, co było w danej chwili dla niego ważne, pisał o różnych rzeczach – istotnych, ale także banalnych. Nie wszystko, co Tischner zapisał w dzienniku w latach 1944–1945, dotyczy wojny. Jest tam również sporo innych wątków interesujących dla chłopca wchodzącego w okres adolescencji. Całość tego materiału jest analizowana w kontekście podstawowego dla niniejszego artykułu pytania o możliwości nadawania sensu własnym doświadczeniom wojennym przez dzieci.

Przeżycia związane z wojną zajmują znaczną część dziennika z okresu 1944–1945. Tischner wspomina na początku wybuch wojny: „Wybuchła wojna, nie wiedziałem, co to jest, byliśmy wtedy w Łopusznej, zrobił się straszny strach, wszystko uciekało w góry i my też w nich ukryliśmy się, nie wiadomo przed kim. Siedzieliśmy tak dwa tygodnie, po dwóch tygodniach wróciliśmy do domu” (Tischner, 2014, s. 33). W punkcie tym zwraca uwagę stosowanie przez Tischnera zaimka „my” w opisie wydarzeń. Tischner odnosi się w taki sposób do swojej rodziny, która w warunkach wojny działała jako zwarta wspólnota.

Wracając myślami do tamtych dni, Tischner pisze, że wszyscy byli smutni z powodu utraconej Ojczyzny, a kolejne sukcesy militarne Niemiec stawały się przygniatającymi doświadczeniami. Rodzina musiała przenosić się z miejsca na miejsce, prawdopodobnie w związku z kolejnymi nakazami pracy otrzymywanymi przez ojca Tischnera, który był nauczycielem i dyrektorem szkoły. Tischner w tym czasie, jak pisze, zaczął czytać książki, a wkrótce potem gazety, stawał się coraz bardziej świadomy tego, co dzieje się na świecie, coraz lepiej pojmował toczącą się wojnę. Zastanawiał się również nad własną przyszłością, najpierw chciał zostać malarzem, potem zdecydował, że zostanie lotnikiem. Interesujący jest ów namysł nad własną przyszłością, pokazujący pewną niezależność autora od tragicznych wydarzeń, które go otaczają. Niezależność ta jest sygnalizowana w wyrażeniu, że autor stawał się „coraz bardziej świadomy”. Ponadto w każdym tego rodzaju namyśle musi być obecny sens, który wykracza poza tu i teraz, niesie w sobie pozytywną ocenę przyszłości i nadzieję.

Tischner często pisze w dzienniku o wydarzeniach, o których rzadko wspominają jego rówieśnicy przebadani przez Bandurę, mianowicie o obecności polskich partyzantów, których nazywa desantami. Nazwa wzięła się stąd, że dowódcami oddziałów partyzanckich byli żołnierze, którzy pojawili się na Podhalu w wyniku zrzutów spadochronowych. Sytuacja nie była wszakże jasna, gdyż, jak dodaje Tischner, „[w]iększość jednak rzekomych desantów byli to zwykli złodzieje, którzy z bronią w ręku udawali desantów” (tamże, s. 35). Niezależnie od trudności w odróżnieniu prawdziwych partyzantów od pospolitych przestępców sam fakt obecności uzbrojonych oddziałów polskiego wojska w lokalnym środowisku zasadniczo zmieniał postrzeganie wojny. Przystawała być ona doświadczeniem wyłącznie negatywnym, pasmem bezsensownych cierpień, a stawała się wciąż rozgrywającą się walką między dwiema armiami, w której strona polska, choć zdecydowanie słabsza od niemieckiej, także miała swoje sukcesy. W takim kontekście łatwiej było młodym ludziom z nadzieją patrzeć w przyszłość.

Wiosna i lato 1944 roku to okres, gdy w serce Tischnera wstąpiła otucha związana z sukcesami aliantów na froncie włoskim, a przede wszystkim lądowaniem sił sprzymierzonych w Normandii. Wyraźnie czuło się wówczas, że okupacja niemiecka zbliża się do końca. Regularne oddziały partyzanckie Armii Krajowej coraz mniej kryły się przed Niemcami na Podhalu. Tischner wspomina o praktyce strzyżenia włosów Polkom umawiającym się z Niemcami, a także o spotkaniu z młodym niemieckim żołnierzem, który przyznał, że wojna wkrótce zakończy się klęską Niemiec. Opisy tych doświadczeń niosą w sobie poczucie sensu i wiarę w to, że kres wojny jest bliski.

Między wpisami dotyczącymi wojny Tischner zamieszcza też wpisy odnoszące się do codziennego życia. Relacjonuje walki z chłopcami z Kowańca, wizyty znajomych w domu rodziców, jazdę pociągiem ze śpiewającymi robotnikami, przygotowania do Bożego Narodzenia w 1944 roku. A potem znów na kartach dziennika pojawiają się „chłopcy z lasu”, oczekiwanie na zapowiadane wysadzenie wiaduktów kolejowych, przyjazd uchodźców z Powstania Warszawskiego, pojawienie się w okolicy partyzantki komunistycznej. „Komuniści i inne oddziały chodzą po wsiach, w których mieszkają Niemcy, rozbijają ich, zabierają ubranie, żywność, a oficerów strzelają” (tamże, s. 43).

Ostatni wojenny wpis Tischnera nosi datę 21 stycznia 1945 roku. Dotyczy on strat poniesionych przez lokalnych mieszkańców w rezultacie regularnych walk, jakie toczyły się dzień wcześniej między oddziałami niemieckimi

a partyzantami z Armii Krajowej, tak zwanymi Jędrusiami. „Poprzedniego dnia w Rogoźniku spłonęło 17 domów, zaś w St[arym] Bystrem 47” (tamże, s. 48).

W wojennych wpisach w dzienniku Józefa Tischnera często pojawiają się odniesienia do religii. Tischner postrzega religię jako ważny i trwałe element kultury. Opisując Stary Sącz, wspomina fakt założenia w mieście klasztoru przez św. Kingę (tamże, s. 31), a prezentując wieś Rogoźnik, uważa za stosowne wspomnieć, że nie ma w niej kościoła. Dodaje, że do kościoła trzeba chodzić do Ludźmierza, gdzie znajduje się „cudowna rzeźba Najśw[iętszej] Maryi Panny” (tamże, s. 34). W dzienniku nie pojawiają się odniesienia do religii w kontekście bezpośredniego zagrożenia zdrowia lub życia autora bądź jego najbliższych. Tischner opisuje dramatyczne wydarzenia wojenne w swoich okolicach, przede wszystkim walki partyzantów z niemieckimi wojskami, ale dramatyzm ten jest przez niego obserwowany z zewnątrz. Jak zauważył Bandura, okupacja na terenach wiejskich nie niosła za sobą tak tragicznych konsekwencji jak okupacja w miastach. Życie Tischnera było w czasie wojny pod pewnymi względami spokojniejsze niż życie wielu jego miejskich rówieśników – respondentów w badaniach Bandury. Mniejsze okrucieństwo Niemców na Podhalu było spowodowane również tym, że okupantom zależało na uzyskaniu poparcia jak największej liczby górali dla idei „narodu góralskiego”, którą głosili w swojej polityce.

5. Zakończenie

Jak pisze Jarosław Michalski:

[s]ens życia poznajemy wówczas, gdy próbujemy odpowiedzieć na pytanie, po co i dlaczego istniejemy, kim być powinniśmy, do czego powinniśmy dążyć, co powinniśmy czynić, aby nasze życie było udane, sprawiedliwe i szczęśliwe, w jaki sposób możemy zapewnić sobie i światu lepszą przyszłość (Michalski, 2012, s. 79; por. Michalski, 2011).

Te optymistyczne pytania zakładające istnienie w człowieku pokładów energii i kreatywności w sensie Franklowskim okazują się mało przydatne w sytuacji bezpośredniego zagrożenia życia własnego lub najbliższych. Sens

życia, o którym mówi się w dzisiejszej pedagogice, czy to w jej wydaniu personalistycznym, czy egzystencjalnym, jest daleki od kontekstu dziecięcej rozpaczki z czasów wojny². W kontekście wojny sensem życia dla dzieci najczęściej jest po prostu przeżycie, ich własne oraz ich rodziny.

Jesteśmy zasypani gruzami. Czekamy na ratunek. Minuty zdają się być godzinami. We mnie tkwi jedna myśl – choć raz pragnęłabym ujrzeć światło dzienne, ukochane słońce. Widzę przed sobą mdlejące kobiety. Całym wysiłkiem pragnę przetrwać, by żyć. Ach! Życie tak mi jest drogie! (Bandura, 2004, s. 45).

To, że logoterapia została wypracowana przez Viktora Frankla w latach bezpośrednio poprzedzających drugą wojnę światową, a następnie zweryfikowana w skrajnie trudnych okolicznościach tejże wojny, nie oznacza, że jej zastosowanie może być w czasie wojny powszechne. Tak nie jest. Z pewnością odwoływanie się do logoterapii pozostaje poza możliwościami wielu osób i grup, nie tylko dzieci i młodzieży. Jest to koncepcja wymagająca głębokiego zrozumienia własnej duchowości, a także posiadania kulturowych zasobów umożliwiających autotranscendencję. Podobne ograniczenia niosą za sobą inne koncepcje. Mówi się, że:

[e]gzystencjalizm teistyczny zakłada istnienie obiektywnego sensu świata. Człowiek, żyjąc w świecie, odkrywa sens istnienia, odkrywa wartości, którym warto się poświęcić i dla których warto żyć. Osoba ludzka doświadcza poczucia sensu życia, jeżeli reprezentuje postawę „być”. W następstwie tego jest w stanie odkryć i zrozumieć własne istnienie (Michalski, 2012, s. 80–81).

Stwierdzenie to, słuszne i przekonujące dla osób wierzących w wielu życiowych sytuacjach, w perspektywie doświadczeń wojennych, zwłaszcza dzieci i młodzieży, budzi wątpliwości.

Całkowita zależność dzieci od dorosłych sprawia, że dziecko czuje się bezpieczne wówczas, gdy bezpiecznie czuje się jego rodzic lub opiekun. Ze względu na swoją słabość i bezbronność dziecko musi żyć w środowisku, w którym będzie mogło bezpiecznie się rozwijać, w środowisku wolnym od

² Por. opracowania koncepcji pedagogiki personalistycznej oraz pedagogiki egzystencjalnej autorstwa odpowiednio Mariana Nowaka (2019) i Janusza Tarnowskiego (2019).

zagrożeń, ryzyka, niepewności, w środowisku, w którym w naturalny sposób zdoła przywiązać się do znaczącej dla siebie osoby dorosłej, najczęściej matki, a także poprzez każdy kontakt z nią i innymi otaczającymi je osobami będzie wzmacniało w sobie poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości. Jak pokazały wypowiedzi badanych dzieci, w czasie wojny trudno znaleźć i utrzymać takie środowisko. Dopóki żyją rodzice, dziecko znajduje dla siebie oparcie. Kiedy jednak wojna uderza wprost w rodziców lub opiekunów, sytuacja się zmienia. Obraz sponiewieranego, pobitego lub zabitego rodzica staje się w oczach dziecka obrazem świata bez fundamentów, granicznym doświadczeniem braku oparcia.

Pytając, w jakim stopniu teoretyczne ramy Franklowskiej koncepcji sensu życia mogą stać się podstawą interpretacji wojennych doświadczeń dzieci, należy wskazać na odmiennność sytuacji cierpienia dorosłych i dzieci. Viktor Frankl wypracował podstawy logoterapii jako młody człowiek, jeszcze przed wybuchem drugiej wojny światowej. Mówi się, że skuteczność tej koncepcji potwierdził w swoim osobistym życiu, gdy jako więzień niemieckich obozów koncentracyjnych zmagał się z pytaniem o sens swojej sponiewieranej egzystencji. Wszystkie te doświadczenia stały się jego udziałem, gdy był już człowiekiem dorosłym, posiadającym bogate intelektualne, moralne i duchowe zasoby. Sytuacja dzieci stających oko w oko z wojennymi tragediami jest inna. Dzieci są na etapie gromadzenia takich zasobów, nie są samodzielne, a ich pogląd na świat dopiero się kształtuje. Nie oznacza to jednak, że dzieci w sytuacjach trudnych się poddawały. Świadectwa respondentów Bandury, a także wpisy Józefa Tischnera pokazują, że dzieci nieustannie poszukiwały sensu tego, co je spotykało, i znajdowały ten sens tam, gdzie (biorąc pod uwagę stopień ich dojrzałości) mogły go znaleźć.

Bibliografia

- Bandura, L. (2004). *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bonowicz, W. (2014). „Niewielkie pomieszanie klepek”. *Dziennik Tischnera i jego tło*. W: J. Tischner, *Dziennik 1944–1949. Niewielkie pomieszanie klepek* (s. 9–25). Kraków: Znak.
- Frankl, V. (1967). *Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy*. New York: Simon and Schuster.

-
- Frankl, V. E. (2022). *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holokaustu*. Tłum. A. Wolnicka. Warszawa: Czarna Owca.
 - Kimble, M. A. i Ellor, J. W. (2000). Logotherapy: An Overview. *Journal of Religious Gerontology*, 11(3–4), 9–24.
 - Michalski, J. (2011). *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
 - Michalski, J. (2012). Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia. W: J. Bagrowicz i J. Horowski (red.), *Edukacyjny potencjał religii* (s. 79–104). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
 - Nowak, M. (2019). Pedagogika personalistyczna. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 487–508). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 - Tarnowski, J. (2019). Pedagogika egzystencjalna. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 509–520). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 - Thabet, A. M. i Vostanis, P. (1999). Post-traumatic Stress Reactions in Children of War. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 385–391.
 - Tischner, J. (2014). *Dziennik 1944–1949. Niewielkie pomieszanie klepek*. Kraków: Znak.