



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

Title: Nazistowska zbrodnia totalna - o antropologiczno-pedagogicznych aspektach eksterminacji, rabunku, zawłaszczania i zniemczania polskich dzieci : (w przedpolu badań biograficznych)

Author: Marek Rembierz

Citation style: Rembierz Marek. (2020). Nazistowska zbrodnia totalna - o antropologiczno-pedagogicznych aspektach eksterminacji, rabunku, zawłaszczania i zniemczania polskich dzieci : (w przedpolu badań biograficznych). "Biografistyka Pedagogiczna" (T. 5, nr 1 (2020) s. 13-49), doi 10.36578/bp.2020.05.01



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Biografistyka Pedagogiczna
Rok 5 (2020) nr 1
issn 2543-6112; e-issn 2543-7399
doi: 10.36578/BP.2020.05.01

Marek Rembierz*

**Nazistowska zbrodnia totalna – o antropologiczno-
pedagogicznych aspektach eksterminacji, rabunku,
zawłaszczania i zniemczania polskich dzieci.
(W przedpolu badań biograficznych)**

**Nazi Total Crime – about the Anthropological and
Pedagogical Aspects of the Extermination, Robbery,
Appropriation and Germanization of Polish Children.
(In the Foreground of Biographical Research)**

Abstract: Nazi acts of extermination against a Polish child were carried out with premeditation in many systemically complementary forms. It was an ideologically sanctioned and pragmatically implemented 'all-round' crime: inflicting physical, spiritual and moral death on a massive scale. The more detail information about the anthropological, pedagogical and biographical aspects of the extermination, robbery and Germanization of Polish children are obtained, the more doubts and disturbing questions about what – and why – it happened.

Keywords: children, extermination, The Second World War, biographical research.

Tłumaczenie: dr hab. Sławomir Pasikowski

* Marek Rembierz (ORCID: 0000-0003-0295-0256) – dr hab., prof. UŚ, pracuje na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, kontakt: marek.rembierz@gmail.com.

Niemcy gwałcąc podstawowe prawa ludzkie, depreczając przepisy prawa międzynarodowego, dokonując systematycznej kradzieży dzieci, mieli na oku podwójny cel: wzmocnienie siły biologicznej własnego narodu oraz eksterminację narodu podbitego. Cios wymierzony został w to, co dla każdego narodu jest najdroższe, co stanowi o jego sile i przyszłości – w dziecko.

R. Z. Hrabar, *Hitlerowski rabunek dzieci polskich. Uprawadzanie i germanizowanie dzieci polskich w latach 1939–1945*, Katowice 1960, s. 26

[...] gotowość do wojny [...] jest tylko niszczyielska. Wychowanie w [...] hitlerowskich Niemczech pokazuje, co wywołać może całkowita militaryzacja społeczeństwa. W szkołach [...] niewiele czasu pozostaje na naukę lub rozwój moralny. Z dzieci robi się [...] materiał, nadający się na mięso armatnie.

B. Malinowski, *Przemowa w trzechsetlecie Uniwersytetu Harvardzkiego* (1936), B. Malinowski, *The Deadly Issue*, „Atlantic Monthly”, 158 December 1936 (*Śmiertelny problemat*, „Przegląd Socjologiczny” 1946, nr 1–4. s. 117).

Wychowanie hitlerowskie to [...] podporządkowanie wszystkiego celom władczo-wojskowym, [...] interesom wspólnoty rasowo-narodowej narodu niemieckiego; [...] [określa to hasło] w obozach pracy: «pamiętaj, że jesteś niczym – a naród wszystkim». Wola jednostki winna się roztopić w woli grupy, której jedyną emanacją jest wola i myśl wodza. [...] Zasada autonomii [...] zastąpiona ideą wojskowej dyscypliny.

A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, odczytanie i opracowanie J. Kostkiewicz, Kraków 2017, s. 248.

Los polskiego dziecka [...] nie powinien pozostawać „obszarem mało znanym”, szczególnie dla pedagogów. Nie możemy – niestety – powiedzieć, że cierpienie i eksterminacja polskich dzieci to problem zbadany, że znamy liczby ofiar [...] zamęczonych, wywiezionych i poddanych germanizacji. Nie możemy powiedzieć, że znamy zawartość archiwów [...], że napisano „żałobny rapsod”, opisano ogrom cierpienia. TA PRACA JEST DO WYKONANIA.

Janina Kostkiewicz, *Zaproszenie na v Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej: Eksterminacja i cierpienie polskich dzieci w czasie II wojny światowej pod okupacją niemiecką* (31 maja 2019 r.)

Nazistowskie akty eksterminacji, których zbrodnicze ostrze skierowane było przeciwko polskiemu dziecku, dokonywano z pełną premedytacją w wielu systemowo dopełniających się formach. To była przemyślnie realizowana przez Niemców – wedle narodowosocjalistycznych założeń antropologiczno-pedagogicznych – eksterminacja, to była ideologicznie usankcjonowana i pragmatycznie realizowana „wszechstronna” zbrodnia: zadawanie na masową skalę śmierci fizycznej (mordowanie dzieci i/lub ich rodzin, wyniszczanie fizyczne i psychiczne w obozach zagłady, włącznie z obozami dla dzieci, uśmiercone lub okaleczone „obiekty” doświadczeń, wymuszone aborcje na polskich robotnicach przymusowych, masowe sieroctwo i nędza), śmierci duchowej (rabunek i zawłaszczanie dzieci, całkowite pozbawianie rodzinnej i narodowej, polskiej tożsamości, aby w ten sposób pozyskiwany „wartościowy rasowo materiał” poddać pełnemu i nieodwracalnemu zniemczeniu) oraz śmierci moralnej (pogłębiona demoralizacja czasu bestialskiej wojny, dążenie do odczłowieczenia ofiar i unicestwienia ich człowieczeństwa)¹.

Miała to być – wedle zamysłu planistów i wykonawców – zbrodnia „niebyła” i „nierozpoznawalna”, bowiem wprost proporcjonalnie do bezwzględności jej przeprowadzania wykazywano się daleko idącą „troskliwością” i „pedanterią” w zacieraniu jej śladów. Dążono do tego, aby wyeliminować wszelkie świadectwa i tropy naprowadzające na skalę i formy tej zbrodni. Z tego też powodu pozostaje wciąż zbrodnią „otwartą”, bardzo trudno rozpoznawalną w niektórych jej zakresach i nie jest należyście osądzoną, a bywa, że jej ofiary – onegdaj poddane zniemczeniu – dożywają teraz swych dni bez odzyskania tożsamości rodzinnej i narodowej, bez możliwości poznania źródeł własnej biografii i „w świetle prawa” nie są uznawane za ofiary zbrodniczych działań². Eksterminacja

- 1 Przybliżone (szacunkowe) dane przytoczę dopiero w dalszej części analiz, aby na początku nie sprawić mylnego wrażenia, że nazistowska zbrodnia totalna daje się ująć w postaci cyfr (na podobieństwo księgowego raportu), że w ten sposób można policzyć i podsumować wielkość ofiar.
- 2 Oto – jak w soczewce skupiający różne aspekty niemieckiej eksterminacji i losów polskiego dziecka – przykład sytuacji z 2019 r.: „Dzieci porwane w czasie II wojny światowej i poddane germanizacji nie mają prawa do odszkodowania – zdecydował Wyższy Sąd Administracyjny w Muenster. [...] potwierdzono wcześniejsze orzeczenie sądu w Kolonii. Sprawę założył 84-letni Hermann Lüdeking, który jako dziecko został porwany do ośrodka Lebensborn a następnie wychowany w niemieckiej rodzinie.

polskiego dziecka systematycznie przeprowadzana wedle nazistowskich założeń antropologiczno-pedagogicznych nie doczekała się całościowo ujmujących ją badań antropologiczno-pedagogicznych, również badań biograficznych, badań odpowiednich do jej wielkiej skali, wielotorowego przebiegu i dalekosiężnych skutków³.

Jego historię opisał niemiecki dziennik »Badische Zeitung«. Lüdeking, który został porwany w 1942 r. czuje się poszkodowany, bo [...] nie zna swojej prawdziwej tożsamości, zaś jego przybrana matka nigdy nie traktowała go jak prawdziwego syna. Domaga się 2,5 tys. euro »symbolicznego« odszkodowania od niemieckiego państwa. – »Oni czekają na to, że wszyscy wymrzemy. Nie chodzi mi o pieniądze [...], chodzi tylko o to, by uznali naszą krzywdę oraz to, że byliśmy ofiarami« – mówi Lüdeking. 84-latek jest jednym z tysięcy dzieci, których Niemcy porywali z Polski i innych krajów okupowanych [...]. Celem było zasilanie »aryjskiej rasy« i realizacja poleceń szefa SS Heinricha Himmlera, który postanowił »ściągać germańską krew ze wszystkich zakątków«, [...], by siłą zmuszać dzieci do nauki niemieckiego i wcielając do niemieckich rodzin, robić z nich Niemców. Do germanizacji wybierano [...] dzieci o jasnych włosach i niebieskich oczach, a także spełniające inne kryteria »aryjskości«, jak [...] proporcje różnych części czaszki. Niemieccy urzędnicy porywali dzieci z domów, na ulicach, podczas akcji pacyfikacyjnych na przykład na Zamojszczyźnie i z sierotńców. Liczba ofiar szacowana jest na 50–200 tys. [...] Sąd Administracyjny w Kolonii, do którego w 2015 r. wpłynął pozew ze stowarzyszenia »Zrabowane dzieci – porwane ofiary«, pisze w uzasadnieniu wyroku, że bez wątplenia ofiarom »poprzez przymusową germanizację zostały wyrządzone znaczne krzywdy«. Sąd zauważa [...], że nie jest instancją, która może dodać kolejne kategorie ofiar [...], którym już przysługuje prawo do odszkodowań. A są to wedle rządowych wytycznych osoby prześladowane przez nazistów »z powodu swoich społecznych lub osobistych zachowań lub z racji szczególnych cech osobistych (jak np. upośledzenie umysłowe)«. Zdaniem sądu porwane i siłą germanizowane dzieci nie należą do tej grupy. Sąd odwołał się do odmowy, jaką ofiary dostały w 2013 r. od ministerstwa finansów, [bo] [...] ofiary porwań i przymusowej germanizacji »nie były prześladowane z racji swojego zachowania lub cech«” – *Niemiecki sąd: dzieci odebrane rodzicom nie są ofiarami*, 14 kwietnia 2019, <https://www.gosc.pl/doc/5474332.Niemiecki-sad-dzieci-odebrane-rodzicom-nie-sa-ofiarami>, dostęp: 17.07.2020.

- 3 Do podjęcia refleksji nad eksterminacją, rabunkiem i zniemczaniem polskich dzieci zachęciła prof. Janina Kostkiewicz, wysuwając temat: *Eksterminacja i cierpienie polskich dzieci w czasie II wojny światowej pod okupacją niemiecką* jako wiodącą problematykę badawczą v *Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej* (31 maja 2019 r.). Efektem prac zainicjowanych przez Kostkiewicz jest zredagowana przez nią angielskojęzyczna monografia: *Crime Without Punishment. The Extermination and Suffering of Polish Children During the German Occupation, 1939–1945*, edit. J. Kostkie-

Bez punktu wyjścia... O poznawczej nieprzenikliwości nazistowskiej eksterminacji polskich dzieci

Gdy nazistowską eksterminację polskich dzieci obiera się jako problematykę badawczą, zwracając zwłaszcza uwagę na jej antropologiczno-pedagogiczne⁴ i biograficzne⁵ aspekty, gdy zmierza się do rzetelnego opisanie, wyjaśnienia

wicz, Kraków 2020. We wstępie słusznie stwierdza: „The present book aims to provide a comprehensive outline of the issues of extermination, Germanization, and the suffering of Polish children under the German occupation. [...] With this monograph, we wish to pay tribute to Polish child victims of World War II” – J. Kostkiewicz, *The Introduction, W: Crime Without Punishment*, s. 10–11.

- 4 Podobnie – łącznie – na potrzebę rozpatrywania antropologicznych i pedagogicznych aspektów praw dziecka wskazuje Bogusław Śliwerski: „Poszukując odpowiedzi na pytanie, czy dziecko ma prawo do swoich praw, uwzględnij współczesną wiedzę z antropologii kulturowej, pedagogicznej i prawniczej. Dziecko jest podmiotem, ale i przedmiotem zmian w sobie, przemian społecznych, kulturowych, edukacyjnych”; B. Śliwerski, *Prawo dziecka do swoich praw*, „Pedagogika Społeczna”, 6 (2017) nr 4, s. 37. Zob. E. Wysocka, *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*, w: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, red. E. Wysocka, Warszawa 2012, s. 42–62; A. Żywczok, *Destruktywne sposoby postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, w: *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2013, s. 37–48; tenże, *Konstrukttywne wzorce percepcji dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, „Wychowanie w Rodzinie”, 1 (2015) s.143–153.
- 5 Badania biograficzne były podjęte tuż po zakończeniu wojny, ale zostały zaniechane: „Pierwsze zainteresowania badawcze socjologów w sposób naturalny kierowały się ku doświadczeniom wojny. Socjologowie badali je przy użyciu »metody biograficznej«, która od czasów Floriana Znanieckiego miała w Polsce doniosłą tradycję. Już w 1945 r. Józef Chałasiński, uczeń Znanieckiego, ogłosił konkurs na opis doświadczeń Polaków wysiedlonych z miejscowości na terenach przyłączonych administracyjnie do Niemiec. Było to jedyne badanie socjologiczne poświęcone specjalnie okresowi wojny i okupacji. Okres ten nie stał się jednak ważnym tematem zainteresowań socjologów. [...] Dlaczego tak było? Po pierwsze, zarówno wojna [...], jak i własne doświadczenie wojny były trudne do intelektualnego ogarnięcia i trzeba było dystansu, by móc to zrobić. Po drugie, trauma wojny sprawiała, że ludzie, także socjologowie, starali się o wojnie zapomnieć. Po trzecie, problemy społeczne Polski powojennej były nie mniej ważne i ciekawe niż wojna i okupacja”; A. Sułek, *Między wojną a konsolidacją władzy komunistycznej. Zapomniane badania społeczne w Polsce w II. połowie lat 40. XX w.*, „Roczniki Historii Socjologii”, 6 (2016) s. 120–121. „Badania doświadczenia wojny poprzez badanie jej społecznych i psychologicznych

i zrozumienia tych zagadnień, to od początku napotyka się wiele poważnych i wręcz nieustępliwych trudności. Gdy śledzi się i rekonstruuje wojenne losy polskich dzieci i dalsze konsekwencje obciążonych wojną ludzkich losów, gdy niemieckie zbrodnie dokonane na polskich dzieciach, przeprowadzane systematycznie i w instytucjonalizowanej postaci, stawia się sobie „przed oczy” jako przedmiot teoretycznego namysłu ukierunkowanego na kwestie antropologiczno-pedagogiczne lub biograficzne, to niezmiernie trudno znaleźć właściwy punkt wyjścia dla podjętych dociekań, bo nie wiadomo jak powinno się rozpocząć, aby nie zniekształcać obrazu rozpatrywanej problematyki. Nie wiadomo od czego zacząć, aby już na samym początku z powodu sformułowanych tez i pytań, czegoś istotnego nie pominąć, nie pomniejszyć, nie zafałszować. Im bardziej wnika się w antropologiczno-pedagogiczne i biograficzne aspekty eksterminacji, rabunku i zniemczania polskich dzieci, im więcej uzyskuje się szczegółowych – choć wciąż dalece niepełnych – informacji o dokonanych zbrodniach i zestawia się je z sobą, to zarazem jeszcze mocniej doświadcza się swoistej i bolesnej niewiedzy o tym, co się wydarzyło, tym więcej przyrasta wątpliwości i budzących niepokój pytań o to, co – i dlaczego – się wydarzyło.

„O czym tato teraz piszesz?” – zagadnęła mnie czteroletnia córka Zosia. Zagadnęła w tym momencie, gdy ponownie zastanawiałem się nad początkiem tego tekstu. Odpowiedziałem jej oględnie, że o tym, jak krzywdzono dzieci i o cierpieniu dzieci, dodając, że ciągle nie wiem, od czego mam zacząć ten tekst, którego sporo już napisałem. Córka rzekła: „O nie, na ten temat – tato – lepiej nie pisz,

następstw podjęli [...] psychologowie społeczni. Skupili się na dzieciach i młodzieży, grupach najbardziej wrażliwych na skutki wojny. [...] [W 1945 r.] Instytut Higieny Psychicznej zbadał za pomocą ankiety audytoryjnej 5 tys. młodych ludzi w wieku 15–23 (M. Kaczyńska, *Psychiczne skutki wojny wśród dzieci i młodzieży w Polsce*, „Zdrowie Psychiczne”, 1–2 (1946) s. 50–70). 73% badanych uczniów z dużych miast straciło w czasie wojny kogoś z rodziny, 58% musiało zmienić, czasem kilka razy miejsce zamieszkania. Wpływ wojny na postawy społeczne okazał się bardziej złożony. Z jednej strony młodzi ludzie widzieli „w swojej psychice” wzrost uczuć nienawiści, egoizm i materializm, bezwzględność i cynizm, nieufność i podejrzliwość. Z drugiej strony wzrosła ich dojrzałość duchowa, powaga, samodzielność, religijność, empatia, trafna ocena ludzi, solidarność rodzinna. Te wyniki to unikalny test teorii Durkheima, wedle której wojna z jednej strony umacnia uczucia kolektywne kosztem egoizmu, ale z drugiej, dezorganizuje społeczeństwo poprzez *dérèglement*, anomie, osłabienie spójności norm moralnych”; A. Sułek, *Między wojną a konsolidacją władzy komunistycznej*, s. 121.

aż »ciary« mi przeszły. Tata, »ciary« mi przeszły. Nie wolno o tym...», a po chwili namysłu dodała: „Lepiej dajmy czerwone serduszka, bo serce oznacza przecież dobro. Tato, gdzie trzeba na te serca nacisnąć na klawiaturze?”. Bardzo trafna intuicja małego dziecka, bo na taki temat nie powinno się pisać przede wszystkim z tej racji, że takiego tematu nie powinno być. Nie wolno krzywdzić dziecka, nie wolno zadawać mu cierpienia. Nie wolno też pisać o tym, jeśli nie ma się intencji przeciwdziałania krzywdzie i cierpieniu dziecka⁶. A tym bardziej nie wolno pisać o tym w taki sposób, który banalizuje krzywdy i cierpienia dziecka (pośrednio pomnażając te krzywdy). I trzeba mieć na podorędziu „czerwone serduszka”, gdyż problematyka przemawia także do serca i wymaga zaangażowania serca, wymaga również poznawania sercem, bo wprost dotyka się kwestii dramatu dobra w kontekście doświadczenia zła i – podążając za intuicją Blaise’a Pascala – rzecz można, że zwłaszcza w tym przypadku serce może miewać racje, których sam rozum – bez poznawczego zaangażowania serca – nie zna lub nie pojmuje⁷.

Nie ma „dobrego” i nie ma „dogodnego” początku wywodów, gdy podejmuje się sprawę zbrodni i eksterminacji dzieci. O takim „dobrym” i „dogodnym” początku nie może być mowy przy tej problematyce. Każde pierwsze i każde następne zdanie jakby uwiera i staje się w jakiejś mierze niestosowne, bo zawarta w nim treść okazuje się za ciasna lub zbyt banalna. Bywa, iż bez pogłębionego namysłu tylko powtarza się onegdaj wprowadzone do obiegu

6 Na istotną rolę intencji, gdy pisze się o sytuacji dziecka, zwraca uwagę B. Śliwerski: „Gdybym nie wierzył w możliwość budowania cywilizacji miłości w relacjach międzypokoleniowych: dorośli–dzieci, by uniknąć [...] pułapki pozbawiania najmłodszej generacji prawa do jej praw, nie podjąłbym się tego tematu”; B. Śliwerski, *Prawo dziecka do swoich praw*, s. 56. Por. M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dylematy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009 s. 79–122; M. Szczepska-Pustkowska, *Esej o kulturze dziecięcej*, „*Studia Edukacyjne*”, 32 (2014) s. 189–210; J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Kraków 2018; M. Turczyk, J. Kusztal, *Dzieciństwo, dziecko i jego dobro w perspektywie Korczakowskiej*, „*Problemy Wczesnej Edukacji*”, 46 (2019) nr 3, s. 7–15; E. Jarosz, „*Uczestnictwo dzieci*” – idea i jej znaczenia w przełamaniu wykluczenia społecznego dziecka, „*Chowanna*”, 55 (2012) t. 1, s. 179–191.

7 A. Węgrzecki, *Idea „porządku serca” w filozofii B. Pascala i M. Schelera*, w: *Odczytywanie myśli Pascala*, red. A. Siemianowski, Poznań 1997, s. 107–114.

frazesy, które niby mają „dobrze brzmieć” przywoływane „na okazję”, a wyłącznie zaciemniają sytuację, zamiast pozwolić ją lepiej zrozumieć.

Analiza antropologiczno-pedagogicznych aspektów eksterminacji, rabunku, zawłaszczania, wynaradawiania i niemczenia polskich dzieci wymaga – jako niezbędnego punktu wyjścia – rzetelnych badań historycznych (także biograficznych) i uzyskanych dzięki nim szczegółowych ustaleń. Wychodząc od tych badań i ustaleń można próbować trafnie rozpoznawać i dookreślać antropologiczno-pedagogiczne aspekty niemieckich zbrodni na polskich dzieciach, które objęto mianem „nazistowskiej zbrodni totalnej”. Podjęte tu dociekania – ze względu na charakter rozpatrywanej problematyki – mają jednakże szerszy zasięg niż badania historyczne. Włączają się one również w prowadzoną w różnych perspektywach aksjologiczno-antropologicznych refleksję nad budzącym sprzeciw faktem cierpienia niewinnego i bezbronniego dziecka.

Problematyka nazistowskiej eksterminacji polskich dzieci jest gęsta od powiązanych ze sobą istotnych wielorakich zagadnień i założeń, z których każde należałoby na wstępie – jako pierwsze – podjąć i omówić, aby móc przejść do rozpatrzenia następnych⁸. Występuje tu także osobliwa dwoistość. Z jednej strony ma się do czynienia ze zdecydowanie potępioną zbrodnią ludobójstwa, uznaną za zbrodnię przeciw ludzkości i z tej racji niby już „wszystko jest jasne”. Dokonana eksterminacja została właściwie – w znaczeniu moralnym i prawnym – rozeznana co do jej natury i została jednoznacznie zakwalifikowana jako najcięższy rodzaj odrażającego przestępstwa, dlatego nie powinno być najmniejszych wątpliwości z jakiego typu działaniami i z jakimi rodzaju zbrodniami ma się do czynienia. Z drugiej natomiast, prowadząc refleksję skoncentrowaną na antropologiczno-pedagogicznych aspektach nazistowskiej eksterminacji polskich dzieci, ustawicznie doświadcza się gęstych i nieustępujących „mroków i ciemności”. Ma się wrażenie jakby prawie wszystko nadal było pogrążone w mających różne właściwości i różne źródła pochodzenia, acz zespo-

8 Trudno o taki punkt wyjścia, który nie byłby – jak się okazuje – poważnie obciążony zagadnieniami i założeniami, które faktycznie są Kwestiami Wielkiej Wagi, wymagającymi rozeznania i wyjaśnień wcześniejszych niż obrany punkt wyjścia lub co najmniej równoległe prowadzonych. Te pozostawione na później kwestie niejako samorzutnie eksponują swe znaczenie i domagają się już teraz wysunięcia na plan pierwszy w podjętych analizach. Doskwiera bowiem brak ich uprzedniego uwzględnienia w wywodzie i choćby ogólnego, acz trafnego przybliżenia.

lonych z sobą ciemnościach, które bardzo szczelnie okrywają zbrodnicze działania i przesłaniają los ofiar. Jakby dociekania i analizy – ujmowane jako „światło rozumu” i „jasność wiedzy”, a nawet jako „blask prawdy” – nie miały w wystarczającym stopniu poznawczego dostępu do tego, co pozostaje ukryte wewnątrz stawiających zaciekle opór mroków i ciemności dokonanych zbrodni na polskich dzieciach.

Poznawcza nieprzenikliwość i nieprzejrzystość nazistowskiej eksterminacji polskich dzieci (jej różnych aspektów) oraz zdecydowanie przekraczająca „ludzkie pojęcie” całość (totalność) tej zbrodni wyhamowują poznawcze dążenia i spychają je (zawracają) wciąż na przedpole analiz, każąc poszukiwać bardziej właściwego dla nich początku i punktu wyjścia, każąc nieustannie zaczynać na nowo. Badacz silnie doświadcza ograniczoności jego zdolności poznawczych, fragmentaryczności, aspektowości i kontekstualności jego poznania uwikłanego w pojęciowe zasoby języka. Doświadcza on, że nie dysponuje „boskim punktem widzenia”, z którego mógłby poznawczo przeniknąć i mieć dane jako przejrzyste te sytuacje i zdarzenia, w których dokonywała się eksterminacja polskich dzieci. Ale uzurpacja władania „boskim punktem widzenia” jest w tym przypadku co najmniej w dwójnasób nieodpowiednia. Po pierwsze, nazistowscy zbrodniarze (ci, co planowali, i ci, co wykonywali zbrodnię) przypisywali sobie pewność spojrzenia z „boskiego punktu widzenia”, a także zdolność właściwego widzenia dalekosiężnych i pożądaných przez nich skutków tych zbrodni, które to przyszłe skutki miały w pełni usprawiedliwiać – niezbędną w ich perspektywie – aktualną eksterminację. Po drugie, jeśli istniałby Byt rzeczywiście dysponujący „boskim punktem widzenia” w czasie nazistowskiej eksterminacji polskich dzieci, to wobec tej sytuacji nasuwa się – co najmniej jako wymagająca uwzględnienia i rozpatrzenia – uwaga Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981), skierowana jako poważne wyzwanie wobec teizmu: „W obliczu ogromu zła na świecie, byłoby bluźnierstwem posądzać Boga o istnienie”, zwłaszcza uznając ten Byt za absolut epistemiczny, czyli mający całą i pełną wiedzę (wszechwiedzę) o przeszłej, aktualnej i przyszłej sytuacji ludzi.

Nasuują się kwestie dotyczące nie tylko niezbędnych ustaleń faktograficznych (m.in. biograficznych), aby między kompetentnymi znawcami była zasadnicza zgoda co do faktów, iż – w określonej postaci – zaistniały, ale występują (zespolone z tymi kwestiami) pytania ogólniejszej natury: o świat ludzkich wartości i sens (Sens) ludzkiej egzystencji. A w tych sprawach trudno o pełną zgodę

przy odmienności ludzkich zapatrywań i daleko idącym (zwłaszcza w szczegółowych ustaleniach) zróżnicowaniu konkurujących ze sobą opcji aksjologicznych. To kolejne – na fakty i wartości, na ustalenie „wspólnie uznanych” faktów, a zarazem na poszukiwanie i uzgodnienie „wspólnie podzielanych” wartości – zdwojenie problematyki dociekań, od którego nie można się uwolnić i trzeba się z nimi zmierzyć⁹.

Być może zawsze trzeba będzie wracać do początku dociekań, poszukując bardziej odpowiedniego punktu wyjścia i wciąż na nowo znajdować się w przedpolu przygotowującym podjęcie analiz (m.in. biograficznych) w ich dojrzałej postaci, gdyż „charakter” i przebieg nazistowskiej eksterminacji polskich dzieci sprawiają, że ten sens, który chce się wypowiedzieć, w dużej mierze wymyka się użytym słowom, a to, co dotychczas powiedziano, nie oddaje tego, co powinno się wyrazić. Trudno bowiem „odpowiednie dać rzeczy słowo”, gdy ta „rzecz”, czyli swoista rzeczywistość eksterminacji, okazuje się zaprzeczeniem

9 W kontekście prowadzenia badań nad zbrodniami bolszewików, Richard Pipes (1923–2018) zwraca uwagę, że u części zachodnich historyków podejmujących kwestię przejścia władzy przez bolszewików występuje – zdumiewająca go – „całkowita niewrażliwość na zbrodnie – zbrodnie tak wyraźnie odzwierciedlone w źródłach z epoki i zajmujące tak ważne miejsce w literaturze dotyczącej narodowego socjalizmu. Postanowiwszy sobie, że będą postępować naukowo, unikali ocen moralnych i nie interesowali się losem jednostek. Zajmowali się wyłącznie abstrakcjami – »klasami społecznymi«, »konfliktami społecznymi«, sloganami partyjnymi, danymi statystycznymi – tracąc z oczu codzienną rzeczywistość bolszewickiego państwa [...]. Pisali bezkrwiste rozprawy o czasach, w których krew płynęła strumieniami, czasach masowych egzekucji i pogromów dokonywanych przez nową dyktaturę. To, co dla Rosjan było straszliwym kataklizmem, dla nich było szlachetnym, choć w końcu nieudanym eksperymentem. [...] rewolucja nie była wydarzeniem, w którym przedmiotem i podmiotem działania była przyroda [...]. Przedmiotem i podmiotem rewolucji byli ludzie, toteż wymagała ona osądu moralnego”; R. Pipes, *Żyłem. Wspomnienia niezależnego*, tłum. B. M. Dastyk, W. Jeżewski, Warszawa 2004, s. 226. Dzieląc się własnymi doświadczeniami z badań nad zbrodniami bolszewików, Pipes wspomina: „Praca nad historią rewolucji wyczerpała mnie nerwowo. Oburzała mnie dwulicowość i brutalność komunistów, przerażały złudzenia ich oponentów. Postępowanie komunistów wciąż przywodziło mi na myśl hitlerowców. Kiedy studiowałem szczegóły czerwonego terroru, który istniejąca literatura historyczna [...] pomijała [...], czułem ogromne przygnębienie i miałem kłopoty ze snem”; tamże, s. 227. Te uwagi Pipesa można też próbować odnieść do badań nad nazistowską zbrodnią totalną, która w sposób systemowy dotknęła polskie dzieci.

i niszczeniem rzeczywistości w jej normalnym sensie, całkowitym zaprzeczeniem i nieubłaganym niszczeniem sensu rzeczywistości spraw ludzkich. Okazuje się radykalną anty-rzeczywistością, która wedle przemyślnej strategii, systemowo i konsekwentnie była urzeczywistniana przez nazistowskich ideologów, przywódców (wodzów), nadzorców różnego szczebla, prawników, policjantów i żołnierzy, pedagogów, psychologów, lekarzy, pracowników służby zdrowia, opieki społecznej i tzw. ośrodków opiekuńczo-wychowawczych, rodzin (rodziców) zastępczych i innych – również bezwzględnych i gorliwych – „prawdziwie niemieckich” wykonawców eksterminacji.

Rozpoznawanie ideowych źródeł zbrodniczego zamysłu eksterminacji polskich dzieci

Jakie były ideowe źródła urzeczywistnianego przez niemieckich nazistów zamysłu wielorakiej eksterminacji polskich dzieci? Czy było to spełnienie się „snu szaleńca”, który na jawie, acz w amoku, naśladował swe senne mary? Czy też była to ideowo ugruntowana, perfidnie skalkulowana i strategicznie przemyślana działalność, również działalność pedagogiczna, aby osiągnąć zamierzone cele? Czy jednak pedagogika, prowadząca namysł nad wychowaniem człowieka jako pomnażaniem szczególnie cennego dobra i wzmacnianiem dobrostanu, mogła mieć cokolwiek wspólnego ze zbrodnią, z zaplanowaniem i realizacją eksterminacji polskich dzieci? Otóż idee, tezy i praktyczne zalecenia antropologiczno-pedagogiczne znajdują się również u źródeł tego zbrodniczego zamysłu¹⁰. Są to źródła zatrute przez narodowosocjalistyczną ideologię motywującą

10 Na występujące w XX w. związki pedagogiki i pedagogicznych wizji kształtowania człowieka z systemami opartymi na przemocy zwracał uwagę Jan Szczepański (1913–2004): „[...] wiek dwudziesty był wiekiem erozji pedagogicznych wizji świata. Bowiem zdawało się, że rewolucje zwycięskie na gruncie politycznym i gospodarczym zapewnią też wizjom pedagogicznym szansę realizacji. Także państwa faszystowskie i narodowo-socjalistyczne nadawały wychowaniu dużą rangę, wspartą potęgą swoich administracji. [...] doświadczenia dwudziestego wieku wykazały, że łatwiej było osiągnąć cele wychowania ruchom społecznym i ideologiom służącym przemocy, gwałtom, podbojom, wyzyskom, czyli [...] złu. [...] obie wojny światowe, wojny kolonialne, wojny psychologiczne operujące bezwzględnie kłamstwem, oszczerstwem, indoktrynacją, manipulacją [...], wywołały u pedagogów lęk przed podejmowaniem wielkich zagadnień wychowawczych, bo są one zarezerwowane dla polityki, jej propagandy

i usprawiedliwiająca zbrodnie, wręcz silnie przynaglającą do sprawnego dokonania tych zbrodni, ideologię obejmującą też jej własną wykładnię rozumienia kwestii antropologiczno-pedagogicznych.

W prowadzonej z końcem lat trzydziestych i na początku lat czterdziestych XX w. przenikliwej analizie założeń i możliwych skutków urzeczywistniania narodowosocjalistycznej ideologii, także w zakresie spraw antropologiczno-pedagogicznych, polscy socjolog i pedagog – Andrzej Niesiołowski (1899–1945)¹¹ oraz antropolog Bronisław Malinowski (1884–1942) trafnie naprowadzali na poszlaki, które należało już wówczas odczytać jako przestrożę, że w zgodzie z narodowosocjalistyczną ideologią i jej zasadniczym przesłaniem może się dokonywać w różnych formach i na masową skalę systematyczna eksterminacja polskich dzieci.

W zachowanych rękopisach (odczytanych i pieczołowicie opracowanych do publikacji przez J. Kostkiewicz) wykładów z pedagogiki¹², prowadzonych w czasie drugiej wojny światowej dla polskich żołnierzy zamkniętych jako jeńcy w niemieckim ołagu, Niesiołowski – jako polski oficer osadzony w ołagu w październiku 1939 r. – rozpatrywał idee i dążenia antropologiczno-pedagogiczne motywowane narodowosocjalistyczną ideologią.

[...]. [...] formułowanie ideałów wychowawczych stopniowo odbierano z rąk pedagogów i przekazywano «odpowiednim wydziałom» w partiach politycznych, i to nie tylko w KPZR i NSDAP, ale także w partiach liberalnych i socjaldemokratycznych. Prosta konsekwencją [...] było podporządkowanie wizji pedagogicznych wizjom politycznym»; J. Szczępański, *Wizje naszego życia*, Warszawa 1995, s. 184, 185 i 188; por. J. Szczępański, *Człowiek w strukturach zła*, „Ethos”, 5 (1992) nr 1 (17), s. 66–76.

- 11 Zob. D. Jagielska, J. Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*, Kraków 2015; T. Aleksander, *Odnowiona pamięć o Andrzeju Niesiołowskim i jego twórczości naukowej w obszarze teorii kształcenia dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, 22 (2015) s. 313–324; „[...] z radością powitać należy książkę wymienionych krakowskich autorek: Dominiki Jagielskiej i Janiny Kostkiewicz *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*. Jest ona odkrywczym wykładem wiedzy o bogatym życiu oraz rozległej twórczości naukowej i publicystycznej tego Autora, niepospolitego patrioty i twórcy głębokiej humanistycznej koncepcji wychowania narodowego (w duchu personalistycznym), swoimi propozycjami celnie trafiającego w potrzeby edukacyjne i wychowawcze współczesnego mu pokolenia Polaków [...]” – stwierdza Tadeusz Aleksander (*Odnowiona pamięć o Andrzeju Niesiołowskim*, s. 324).
- 12 J. Kostkiewicz, *Pedagogika ogólna jako nauka w rękopisach z ołagu Andrzeja Niesiołowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania”, 7 (2016) nr 1 (14), s. 91–112.

Analizując pedagogiczne aspekty „woluntarystycznego dynamizmu faszystowskiego”, Niesiołowski wykazywał dokonującą się tam – w imię ideologicznych i kolektywistycznych wizji – radykalną destrukcję rzeczywistości ludzkiej egzystencji, konsekwentne unieważnianie indywidualnego istnienia człowieka: „Unicestwienie indywidualnej osobowości duchowej jest niewątpliwie warunkiem uzasadnienia i utrzymania totalizmu, jak i jego – nie liczących się z prawami jednostki i obowiązujących wszystkich, w koniecznościach rzeczowych ufundowanych – praw życia”¹³. Od analizy antropologiczno-metafizycznych założeń pedagogiki włoskiego faszyzmu, Niesiołowski przechodzi do analizy koncepcji pedagogicznych urzędowo promowanych i narzucanych jako oficjalnie jedynie obowiązujące w III Rzeszy. Uznając, iż są to poglądy, które w ogólnym ujęciu da się zakwalifikować jako „organicyzm biologiczno-totalny”, podkreśla ich zdecydowanie kolektywistyczny charakter i ich związek z rekonstruowanymi na podstawie przesłanek historycznych i mitologicznych cechami „germańskości”, do których odwołuje się nazistowska wizja siły i wybraństwa narodu niemieckiego oraz kształtowania narodowosocjalistycznej niemieckości.

Po pierwsze: „organicyzm biologiczno-totalny” w pedagogice jako totalny kolektywizm:

Idąc po linii zwiększającego się radykalizmu postawy kolektywistycznej, dochodzimy do pedagogiki narodowego socjalizmu jako [...] formy najskrajniejszej, najbardziej konsekwentnej i dynamicznej. Ruch ten to zjawisko dziejowe o niewidzianych [dotychczas] rozmiarach, o ile chodzi o tempo i rozmach – i bezwzględność w dążeniu do postawionych celów¹⁴.

Ta bezwzględność dopuszcza wszelkie działania wobec jednostki, której praw indywidualnego istnienia się nie respektuje, lecz całkowicie podporządkuje „dobru kolektywu”, co legitymizuje też rabunek polskich dzieci i ich zawłaszczanie na rzecz „dobra III Rzeszy”.

Po drugie, przywoływanie i kształtowanie w pedagogice ducha tych przekonań i postaw, które bywają określane mianem „wiecznie germańskich”:

13 A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, odczytanie i opracowanie J. Kostkiewicz, Kraków 2017, s. 243.

14 Tamże, s. 244.

[...] ukochanie wojny dla wojny samej: ekspansywność zdobywcza, żądza nowej ziemi i sił roboczych, umożliwiających zrzućanie ciężkiej pracy na niewolników, kult wodza i ideał wierności wobec jego osoby (a nie wobec zasad czy zobowiązań); wybitna skłonność do przeceniania własnych uzdolnień i uprawnień i poniżanie innych – i dynamizm ekspansywny z tego nastawienia wyrastający – to cechy germańskie, znane już dobrze Tacytowi i Cezarowi. Właściwości te odżyły [...] jako reakcja na klęskę 1918 roku [...]¹⁵.

Jeśli wódz (lub ktoś w imieniu wodza) wydaje rozkaz eksterminacji i rabunku polskich dzieci, to należy go bezwzględnie wykonać, niezależnie od ogólnoludzkich zasad solidarności czy zobowiązań do ochrony dzieci. Jeśli jako naród wykazuje się „skłonność do przeceniania własnych uzdolnień”, to wedle miary przypisanych sobie wyjątkowo dobrych cech i uzdolnień, można autorytatywnie dokonywać rozstrzygającego podziału ludzi na przydatnych i nieprzydatnych, przeprowadzić selekcję osób z innych narodów na tych, których eliminuje się (bo nie posiadają zadatków do rozwinięcia właściwych nam cech i uzdolnień), i na tych, których z pomocą własnej pedagogiki urabia się na nasz obraz i nasze podobieństwo (bo posiadają zadatki do rozwinięcia właściwych nam cech i uzdolnień).

Koncepcja wychowania w systemach totalitarnych jest przedmiotem ideologicznego – u samych podstaw – intensywnego przepracowania w stosunku do wcześniejszych sposobów rozumienia wychowania, a proces wychowania podlega ustawicznej ideologicznej kontroli partii i podporządkowanego jej aparatu państwa. W różnych – także pozornie przeciwstawnych sobie – systemach totalitarnych Niesiołowski zauważa prawidłowość, że każda spośród ideologii i partii totalitarnych „wskazywała wychowanie jako jedyną drogę do pełnej realizacji ideałów ideologicznych, obliczonych na stworzenie trwałych form życia”¹⁶. W przypadku narodowego socjalizmu „[p]otrzeba praktyczna wychowania jako ideologicznego ujednoczenia i funkcyjnego wyszkolenia w interesie grupy, skrzyżowała się z założeniami ideologicznymi rasizmu [...]”¹⁷. Dążenie do ujednoczenia w postaci pełnej uniformizacji przekonań i postaw oraz

15 Tamże, s. 245.

16 Tamże, s. 246.

17 Tamże, s. 246.

skrajna instrumentalizacji wszelkich sfer ludzkiej aktywności wpisane są w zasadnicze cele wychowania. Dążenie do osiągnięcia takiego celu otrzymuje uzasadnienie aksjologiczne. W narodowym socjalizmie zakłada się bowiem całkowite „podporządkowanie wszystkich wartości pod jedną wartość – dążeń władczych”¹⁸, z tego też powodu „negatywny jest stosunek do prawdy jako wartości autonomicznej” i „prawdą” staje się to, co użyteczne dla władzy i jej ideologii. W narodowosocjalistycznej pedagogice nie ma więc miejsca dla poznawania i respektowania prawdy jako wartości autonomicznej, liczy się tylko użyteczność i siła. Aksjologiczną rewolucję w zakresie koncepcji i praktyki wychowania, burzącą u samych podstaw dotychczasowy świat wartości kształtujących relacje międzyludzkie i dokonującą się wedle narodowosocjalistycznego „przewartościowania wszelkich wartości”, eksponuje Niesiołowski: „Wartości estetyczne i poznawcze zostały tu oddane w służbę celów wychowania wojskowo-politycznego, dynamizacji i potrzeb praktycznych wojny”¹⁹. Dostrzegając te destrukcyjne przemiany i ich konsekwencje, wnikliwie rozpatruje, jak pod dyktando narodowosocjalistycznej ideologii odsłania się całkowicie inny świat (inny układ) wartości i całkowicie inna pedagogika.

W nazistowskiej optyce całkowitej zmianie ulegają podstawowy sens i cel wychowania. Zostaje ono uznane za jedną z głównych form narodowosocjalistycznej aktywności politycznej: „Nie ulepszanie moralne przez pracę wewnętrzną i narastanie zasług moralnych – ale polityka hodowlana, wzorowana na hodowli zwierząt domowych, prowadząca do zwiększenia procentu jedynie pełnowartościowych nordyków ma przynieść [...] wzmocnienie pozycji władczej narodu niemieckiego”²⁰. Takie podejście do celu i przebiegu działań pedagogicznych otwiera również pole do intensywnej aktywności pedagogicznej nazistów, ukierunkowanej na systematyczny rabunek, selekcję, zawłaszczanie i zniemczenie polskich dzieci. Zwłaszcza że w skrajnie utylitarnym nastawieniu radykalnie przedefiniowuje się i instrumentalizuje główne pojęcie aksjologiczno-etyczne (o podłożu metafizycznym), jakim jest dobro: „dobre jest to, co służy interesom wspólnoty rasowo-narodowej narodu niemieckiego”²¹.

18 Tamże, s. 246.

19 Tamże, s. 248

20 Tamże, s. 247.

21 Tamże, s. 248.

Dobre jest więc także zawłaszczanie i zniemczanie polskich dzieci, bo jak najbardziej „służy interesom wspólnoty rasowo-narodowej narodu niemieckiego”. Definiując na nowo pojęcie dobra, zarazem przeddefiniowuje się i unieważnia ontyczny i etyczny status jednostki, neguje jej jedyność, godność i autonomię:

[...] obowiązki względem jednostki – członka własnej grupy – mierzy się pełną miarą pożytku całości; stosunek do jedności określa hasło wywieszone w obozach pracy: „pamiętaj, że jesteś niczym – a naród wszystkim”. Wola jednostki winna się roztopić w woli grupy, której jedyną emanacją jest wola i myśl wodza. [...] Zasada autonomii została bez reszty prawie zastąpiona ideą wojskowej dyscypliny²².

Los polskich dzieci i obowiązki niemieckiego państwa względem nich „mierzy się pełną miarą pożytku całości”. Dzieci te powinny bowiem – wedle nazistowskich założeń – do głębi swego jestestwa przyswoić sobie przekonanie „jesteś niczym – a naród wszystkim”, a ich jednostkowa wola powinna się – także dzięki oddziaływaniom pedagogicznym – „roztopić w woli grupy, której jedyną emanacją jest wola i myśl wodza”, nakazująca również wynarodowienie i zniemczenie polskich dzieci.

W optyce nazistowskiej zbrodnicze postępowanie względem polskich dzieci nie powinno budzić jakichkolwiek wątpliwości i zastrzeżeń, bowiem wobec „innych narodów uznaje się tu jedynie prawo silniejszego do swej naturalnej przestrzeni życiowej, sublimowanej hasłami »posłannictwa« w tworzeniu nowego ładu i sprawiedliwości socjalnej, opartej na daleko idącej ingerencji państwa [...]”²³. Racje dla takiego postępowania czerpie się też z wizji zideologizowanej biologii: „Biologiczna koncepcja walki została tu podniesiona do wyżyn zasady ideału”²⁴. Eksterminacja i zawłaszczanie polskich dzieci wpisują się w realizację biologicznej koncepcji walki, a naziści spoglądają na wartość tych dzieci z „wyżyn” rasistowskich „ideałów”.

W analizach Niesiołowskiego, w których przekonująco wykazuje, że „[w]ychowanie hitlerowskie to niezwykle konsekwentne podporządkowanie wszyst-

22 Tamże, s. 248. O zagrożonej wartości godności ludzkiej i trosce o godność; J. Mariański, *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*, Płock 2017.

23 A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej*, s. 248.

24 Tamże, s. 249.

kiego celom władczo-wojskowym”, da się więc wyczytać przesłanki, że nazistowskie zbrodnie na polskich dzieciach mogą zostać „niezwykle konsekwentnie” uzasadnione i przeprowadzone, i mogą one stanowić integralną część działań pedagogicznych „podporządkowanych celom władczo-wojskowym”.

W wygłoszonym i opublikowanym po angielsku w USA w 1941 r. tekście *An Anthropological Analysis of War*²⁵, wyrażającym też stanowisko etyczne w sytuacji drugiej wojny światowej (i w zbliżonym problemowo tekście *Totalitaryzm a wojny światowe w świetle antropologii*) Bronisław Malinowski stawia szczególnie aktualny w tym czasie postulat badawczy, podbudowany aksjologicznie i ukierunkowany też praktycznie:

Sądzę, że podjęcie zadania oceny wojny w kategoriach analizy kulturowej jest dzisiaj głównym obowiązkiem teorii cywilizacji. W krajach demokratycznych uwolnić trzeba opinię publiczną od przesądów i przy pomocy solidnej wiedzy zapewnić jej oświecenie. Państwa totalitarne zużywają tak samo dużo energii, przezorności i konstruktywnej inżynierii na wypełnianie zadań indoktrynacji umysłów swych poddanych jak na [...] budowanie uzbrojenia. Jeśli nie skupimy się pod względem naukowym i etycznym wokół podobnego zadania, to nie będziemy w stanie przeciwstawić się tym państwom. [...] konieczne jest pełne kulturowe zrozumienie wojny w jej związku z narodowością i państwem, w dążności ku niej i w jej skutkach²⁶.

25 B. Malinowski, *An Anthropological Analysis of War*, „The American Journal of Sociology”, 46 (1941) nr 4, s. 523–550, wyd. polskie: *Antropologiczna analiza wojny*, tłum. J. Mucha, „Kultura i Społeczeństwo”, 33 (1989) nr 2, s. 97–120.

26 B. Malinowski, *Antropologiczna analiza wojny*, s. 99. Por. M. W. Kowalski, *Jak druga wojna światowa zmieniła nauki społeczne?*, „Roczniki Historii Socjologii”, 6 (2016) s. 13–39; „[...] w III Rzeszy nastąpiło łatwe wchłonięcie poglądów głoszonych przez antropologów do ideologii partii nazistowskiej. Intelktualny wkład w rozwój ideologii i wytwarzana wokół niej aura naukowości i profesjonalnej wiarygodności uwiarygodniała działania przywódców reżimu i głoszone przez nich poglądy o „wyższości rasy białej”. Aprobata środowiska naukowego dopełniało zainteresowanie opinii publicznej literaturą kolonialną i podróżniczą. W październiku 1933 r., po dojściu Hitlera do władzy, grupa antropologów wystosowała do nowego kanclerza list, w którym wskazywano na nieodzowność antropologii w umacnianiu hitlerowskiej idei ludu (*Volk*) oraz „wyższości typu ludzkiego” (*höheren Menschentums*). Podkreślano gotowość antropologii do wcielenia w czyn idei Hitlera” (tamże, s. 15); tenże, *Antropolog na wojnie – dylematy etycznego zaangażowania nauk społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 9 (2013) nr 3, s. 124–141.

W *An Anthropological Analysis of War* Malinowski wywiązuje się z tego zadania badawczego, przed którym staje teoria cywilizacji. Formułuje także spostrzeżenia ważne dla analiz nazistowskiej eksterminacji polskich dzieci. Podobnie w książce *Wolność i cywilizacja* (opublikowanej po angielsku w 1944 r.), w rozdziale siódmym *Totalitaryzm wrogiem wolności i kultury* Malinowski wyeksponował i wnikliwie rozpatrzył następujące tezy i zagadnienia:

1. Totalitaryzm przeprowadza pełną mobilizację i wszelkie formy aktywności podporządkowuje skuteczności wojny totalnej.

2. Totalitaryzm stanowi rewolucję kulturową dążącą do nowej – totalitarnej – jedności społecznej i nowego – totalitarnego – typu dyscypliny duchowej, dlatego siła i indoktrynacja obejmują wszelkie aspekty życia indywidualnego i społecznego, zamieniając je (docelowo) w „oręż państwa totalitarnego”; w III Rzeszy systematycznie przeprowadza się ubóstwienie Hitlera i zmierza się do „nazistowskiej mechanizacji ludzkości”. Totalitaryzm niszczy wszelką autonomię instytucji społecznych i niszczy spontaniczne lojalności, promując przy tym swoistą etykę zobowiązań i podległości (m.in. etykę nazizmu).

3. Totalitaryzm niszczy własną kulturę, chociaż np. niemiecka cywilizacja powstała głównie dzięki różnorodności.

4. Demokracje walczące z totalitaryzmem, walczą o przetrwanie kultury i ludzkości.

Odnosząc się do przemian i bezwzględności w prowadzeniu wojny totalnej, Malinowski stwierdza:

Nowoczesna wojna uniemożliwia rozróżnienie między militarnym personelem armii a cywilami; między obiektami militarnymi a kulturową częścią narodowego bogactwa, środkami produkcji, pomnikami, kościołami i laboratoriami. [...] centra działalności administracyjnej, prawnej i naukowej stają się nagle celami, które się niszczy [...] jak linie fortyfikacyjne [...]²⁷.

Kontynuując przenikliwe rozeznanie nowej sytuacji, Malinowski wskazuje także na te sfery prowadzenia wojny totalnej, w których dokonuje się eksterminacja polskich dzieci:

27 Tamże, s. 116; tenże, *The Deadly Issue*, „Atlantik Monthly”, 158 December 1936; tenże, *Śmiertelny problemat*, „Przegląd Socjologiczny”, 8 (1946) nr 1–4, s. 103–118.

Totalny charakter wojny idzie jednak dalej. Wojna musi przekształcić każdą pojedynczą działalność kulturową w obrębie wojowniczego narodu. Rodzina i szkoła, fabryka i sądy ulegają jej wpływowi tak bardzo, że ich działalność – utrzymywanie kultury przez autonomiczne, samowystarczalne instytucje, jest częściowo sparaliżowane [...]»²⁸.

Jako wyraźny kontrast do tezy o nowych cechach wojny totalnej, zawłaszczającej też funkcje rodziny i szkoły, Malinowski przywołuje poglądy antropologów z tomu wydanego w 1940 r., którzy minimalizują destrukcyjność współczesnej wojny i podtrzymują dawne (pradawne) tezy o „niezmiennym obliczu każdej wojny”, lekceważąc możliwe skutki ideologii będących u władzy i decydujących o zbrodniczych działaniach w czasie wojny (dokonywanych pod maskującą ich przebieg osłoną wojny).

Aby wzmocnić stanowisko o wykształceniu się nowych cech wojny totalnej, która zawiera w sobie dążenia do tego, aby w pełni zawłaszczać całość ludzkiego życia w wymiarze indywidualnym i społecznym, Malinowski w syntetycznym ujęciu (już w 1941 r.) trafnie przedstawia to, co dokonało się w III Rzeszy:

Nazistowskie Niemcy stworzyły system wartości, który dzięki technice nowoczesnej propagandy i [...] policji mógł zostać narzucony jako doktryna całemu narodowi. Ten system wartości został oparty na zasadzie wyższości jednej rasy, jednego narodu w obrębie tej rasy i jednej zorganizowanej grupy w obrębie narodu. [...] doktryna została [...] zaadoptowana do tworzenia [...] skutecznego poczucia wyższości, agresywności, egoizmu narodowego oraz systemu moralności, które doskonale pasują do [...] koszarowego drylu. Równoległe z indoktrynacją przebiegać musi pełna reorganizacja życia społecznego. Rodzina, zbiorowość lokalna, szkoły, sądy, kościoły i wszystkie instytucje zajmujące się twórczością intelektualną i artystyczną zostały poddane bezpośredniej, opartej na sile, zbrojnej kontroli ze strony państwa. Nigdy dotąd w dziejach ludzkości autonomiczne funkcjonowanie instytucji składających się na społeczeństwo nie było w tak pełny sposób podporządkowane kontroli państwowej²⁹.

Fakty eksterminacji, rabunku, zawłaszczania i niemczenia polskich dzieci to także część pełnej narodowosocjalistycznej reorganizacji różnych form życia

28 Tamże, s. 116.

29 Tamże, s. 117.

społecznego, w której – pod przymusem kontroli państwowej – biorą udział dotychczas w dużej mierze autonomicznie funkcjonujące instytucje: „rodzina, zbiorowość lokalna, szkoły, sądy, kościoły i wszystkie instytucje zajmujące się twórczością intelektualną i artystyczną”. Zasadniczą motywacją rabunku, wynarodowienia i germanizacji polskich dzieci „system wartości oparty na zasadzie wyższości jednej rasy, jednego narodu w obrębie tej rasy i jednej zorganizowanej grupy w obrębie narodu”. Eksterminację legitymizuje doktryna „sztucznego, ale skutecznego poczucia wyższości, agresywności, egoizmu narodowego” i upowszechnienie systemu moralności wedle wzorca „koszarowego drylu”, który obejmuje – w totalnej formule – całość życia społecznego.

Gdyby wnioski z analiz Niesiołowskiego i Malinowskiego (oraz innych polskich przenikliwych pedagogów, filozofów i myślicieli społecznych)³⁰, w tym czasie, gdy je formułowano, mogły się przebić do szerokiej opinii publicznej i gdyby uznano je za trafne rozeznanie założeń, dążeń i skutków antropologiczno-pedagogicznych ideologii narodowosocjalistycznej, to mogłoby nie dojść do nazistowskiej eksterminacji polskich dzieci. Niestety, tak się nie stało. Można wręcz odnieść wrażenie, że nadal te analizy nie są uznawane za znaczący głos w debacie publicznej, a nawet są marginalizowane. Co więcej, eksterminacja i zawłaszczanie dzieci nie ustały po zbrodniach drugiej wojny światowej, ale wciąż trwają i nieustannie stanowią aktualne wyzwanie dla refleksji antropologiczno-pedagogicznej³¹.

30 J. Kostkiewicz, D. Jagielska, *The Concept and Criticism of Ideology in the Writings of Polish Humanists between 1918–1939*, „Practice and Theory in Systems of Education”, 12 (2017) nr 4, s. 176–187; J. Kostkiewicz, *Polski nurt krytyki totalitaryzmów*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 165–176.

31 E. Jarosz, *Zjawisko przemocy wobec dzieci jako problem społeczny*, „Chowanna”, 37 (1995) t. 2, s. 15–24; E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008; E. Jarosz, *Prawo dziecka do życia wolnego od przemocy*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 16 (2017) nr 2, s. 24–44. „Przed ludzkością jest jeszcze długa droga do spowodowania, by dzieci jako istoty ludzkie miały prawa do swoich praw. Ona wcale nie musi zakończyć się powodzeniem, skoro cel nie przez wszystkich jest rozumiany i akceptowany” – stwierdza B. Śliwerski, *Prawo dziecka do swoich praw*, s. 56. O cierpieniu dzieci w czasie konfliktów zbrojnych i konfliktów etnicznych; R. Zenderowski, *Charakterystyka konfliktów etnicznych na terytorium b. Jugosławii*, w: *Mieliśmy swój dom, w którym byliśmy szczęśliwi... Konflikty etniczne na terytorium byłej Jugosławii w narracjach*

Aksjologiczne konteksty i uwarunkowania badań nad eksterminacją polskich dzieci

O postrzeganiu i ocenianiu działań i sytuacji, w których dochodzi do aktów krzywdzenia dziecka i doświadczania przez dziecko cierpienia, stanowi wybór aksjologicznych (etycznych) przekonań, które mogą wyostrzyć spojrzenie badacza albo mogą je przytłumić. To właśnie dokonany w tym zakresie wybór może motywować i przynaglać do wyeksponowania w polu zainteresowań badawczych trudnych i bolesnych zagadnień eksterminacji polskich dzieci, albo może motywować do ich zmarginalizowania, pominięcia i wyeliminowania z pola widzenia.

Potrzeba wyborów w sferze wartości i przekonań etycznych czyni niezbędną refleksyjną świadomość co do aksjologicznego zaangażowania, gdy analizuje się antropologiczno-pedagogiczne aspekty eksterminacji dzieci. Nie chodzi o promowanie moralizatorstwa („wzniosłej moralistyki”) i epatowania „wielkimi słowami”, bo takie postępowanie jest nierozsądne i przeciwskuteczne, wręcz jest nieuczciwe i urąga pamięci ofiar. Wymagana jest natomiast analityczna powściągliwość w trafnie dobranych słowach, a w niektórych momentach pożądane jest nawet zachowanie stosownego milczenia, aby także milczeniem komunikować, iż ma się do czynienia z tak szczególnymi zdarzeniami, że przy próbie właściwego ich opisu doskwiera niedostatek zasobów języka, który w codziennym użyciu nie jest dostosowany do opisu i oceny dokonanych na dzieciach zbrodni i zadanego im cierpienia.

Analiz antropologiczno-pedagogicznych aspektów eksterminacji polskich dzieci nie da się prowadzić jako „niezaangażowany (neutralny) obserwator”, który – z wysokości swego punktu widzenia, niejako ulokowanego ponad ludzką historią – deklaruje, iż zachowuje równy dystans i nie opowiada się po żadnej ze stron, aby dzięki temu uzyskać lepsze (bardziej obiektywne) wyniki poznania. W przypadku podjętej tu problematyki – naznaczonej piętnem ludobójczej zbrodni i znamieniem cierpienia – perspektywa warsztatowo poprawnych badań historycznych dopełnia się z perspektywą dociekań antropologiczno-pedagogicznych i z towarzyszącą im refleksją aksjologiczną (etyczną).

migrantów z państw postjugosłowiańskich mieszkających w Austrii, red. R. Zenderowski, Warszawa 2019, s. 129–131: „Niewinność wieku dziecięcego w zestawieniu z okropieństwami konfliktu etnicznego daje dramatyczny kontrast” (s. 129).

Konfrontuje się z sobą radykalnie odmienne opcje i zapatrywania aksjologiczne. Radykalnie zwyrodniałe i do cna patologiczne przekonania aksjologiczne (wartościowania) tych, którzy – uwzględniając też ideologiczne, pragmatyczne i systemowe aspekty antropologiczno-pedagogiczne – przemyślnie projektowali, demagogicznie legitymizowali i brutalnie przeprowadzali nazistowską zbrodnię totalną na polskich dzieciach, konfrontuje się z przekonaniem aksjologicznym, które są podstawą bezwzględnego potępienia zbrodni dokonanej na dzieciach i nie dopuszczają jakiegokolwiek jej aksjologicznego usprawiedliwienia (np. z przywołaniem domniemanego „dobra narodu” lub „dobra rasy”). Badania historyczne biorą udział – co najmniej pośrednio – w tej konfrontacji wykluczających się (zwalczających się) przekonań aksjologicznych. Dzięki swej rzetelności – dokumentując i rekonstruując fakty, które częstokroć były skwapliwie ukrywane, odstawiając prawdziwe i złowrogie oblicze dokonanych zbrodni – badania te wzmacniają argumentację za słusznością usilnego i konsekwentnego dążenia do obrony i respektowania dobra dziecka w sytuacji poważnego zagrożenia tego dobra, gdy za sprawą ludzkich decyzji i działań w danym momencie dziejów dominuje doświadczenie wyrządzonego (dokonującego się) zła.

Doświadczenie zła, które dotyka dziecko, częstokroć trwale naznaczające całość jego człowieczej egzystencji, skłania do przemyślenia, co – w zgodzie z poczuciem rzeczywistości – ma stanowić aksjologiczny punkt wyjścia refleksji antropologiczno-pedagogicznej. Czy ma być to idea dobra i doświadczanie dobra? Czy też w punkcie wyjścia trzeba się poznawczo zmierzyć z rzeczywistym doświadczeniem zła, które bywa dolegliwe i zdaje się być silniejsze od jakiegokolwiek dobra? Analiza antropologiczno-pedagogicznych aspektów eksterminacji, rabunku, zawłaszczania, wynaradawiania i niemczenia polskich dzieci wymaga podjęcia pytań o aksjologiczny punkt wyjścia refleksji antropologiczno-pedagogicznej. Czy uprawiając pedagogikę, nie powinno się i wiele bardziej realistycznie uwzględniać spektrum doświadczenia zła, także tego wielopostaciowego doświadczenia zła, którym były i które wywoływały – mające aspekty antropologiczno-pedagogiczne – decyzje i działania służące eksterminacji, rabunkowi, zawłaszczaniu, wynaradawianiu i niemczeniu polskich dzieci?

Czy jednak z tak ukierunkowanych analiz nie można zasadnie wysunąć zarzutów, iż jest to „chęć wyważania dawno otwartych drzwi” i nic nowego nie można powiedzieć, bo wszystko, co należało powiedzieć o niemieckiej eksterminacji polskich dzieci, zostało już wyartykułowane na wiele sposobów?

Badacz pedagogicznej problematyki wojennych i powojennych losów dzieci – Wiesław Theiss³² dostrzega wciąż otwarte pole do dalszych studiów oraz społeczną aktualność i nośność badania tych kwestii:

Pamięć o wojennej krzywdzie dziecka – tu: głównie dziecka polskiego i żydowskiego – ciągle nie ma swojego wyraźnego miejsca w odbudowywanej narodowej pamięci Polaków. Ten багаż pamięci, sytuowany w szerszym kontekście, powinien również rozszerzyć [...] kulturę pamięci europejskiej. Losy „dzieci wojny” mają także wymowę ostrzegającą. Nie pozwalają obojętnie przechodzić obok losów sierot wojennych XXI w.³³

Niepokojąco w wymiarze moralnym (zwłaszcza niepokojąco dla „sumienia intelektualnego” pedagogów i historyków, ale też filozofów i etyków, socjologów i antropologów kulturowych), a zarazem pobudzająco do rozwijania badań o charakterze antropologiczno-pedagogicznym brzmi słusznie wytknięty brak „swojego wyraźnego miejsca w odbudowywanej narodowej pamięci Polaków”, brak należnej – i właściwie kultywowanej również na gruncie pedagogiki – pamięci o naznaczonych cierpieniem, zbrodnią i tragedią wojennych losach polskich dzieci. Jeśli narodowej pamięci Polaków przypisuje się (czy nawet zarzuca się) mocne skłonności do nadmiernego eksponowania martyrologii, to tym bardziej zastanawia dlaczego występuje brak odpowiednio rozwiniętej i ugruntowanej pamięci o wojennej martyrologii polskich dzieci. Jaki jest „ciężar

32 W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1999; W. Witek-Malicka, *Dzieci z Auschwitz-Birkenau. Socjalizacja w obozie koncentracyjnym na przykładzie Dzieci Oświęcimia*, Kraków 2013; teźże, *Społeczny kontekst dziecięcego doświadczenia traumy obozowej*, w: *Skrwawione dusze*, red. A. Bartuś, Oświęcim 2015, s. 95–110; teźże, *Z Auschwitz do życia. Historie obozowych dzieci*, w: *Zdeptane dzieciństwo*, red. A. Bartuś, Oświęcim 2017, s. 183–208; H. Rusek, *Koleżanki z Birkenau. Esej o pamiętaniu*, Katowice 2019. Por. A. Meissner, *Opieka nad dzieckiem w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945. Stan i potrzeby badań*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1983, nr 3, s. 271–285; *Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach Europy. Studium porównawcze*, red. M. Walczak, Warszawa 2000; A. Nadolska, *Wspomnienia dzieci z czasów okupacji niemieckiej na terenie Generalnego Gubernatorstwa w Warszawie*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 57 (2014) nr 3–4, s. 97–109.

33 W. Theiss, *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939–1945). Zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2012, nr 1, s. 79.

gatunkowy” braku tej pamięci, jak bardzo wielkie są luki w tej pamięci? Czy brak powodują poważne niedostatki wiedzy historycznej, czy niedostateczne upowszechnianie tej wiedzy? Czy brak upowszechniania wiedzy o martyrologii dzieci wynikać może z szacunku dla ich bolesnych doświadczeń i ich prywatności, aby publicznie „nie rozdrapywać zadanych im ran”? Czy jest to efekt obojętności na los ofiar i lekceważenia ich doświadczeń? Te pytania są kierowane także pod adresem pedagogii pamięci, aby i od strony pedagogiki uczynić zadość wyzwaniu, jakie stanowi fakt, że pamięć o wojennej krzywdzie dziecka „ciągle nie ma swojego wyraźnego miejsca w odbudowywanej narodowej pamięci Polaków”. To zadanie do podjęcia.

Cierpienie dziecka jako aksjologiczne, metafizyczne i pedagogiczne „jądro ciemności”

Zdecydowana niezgoda na cierpienie niewinnego i bezbronnego dziecka, a zwłaszcza niezgoda na zamierzone i systematyczne zadawanie mu cierpienia przez innych ludzi, znajdują wśród podstawowych motywów formułowania i dążenia do respektowania elementarnych praw człowieka. Chronienie dziecka od doświadczania cierpienia i przeciwdziałanie mu ma stanowić jeden z głównych i niezbędnych przejawów człowieczeństwa, ma stanowić także jedną z niekwestionowalnych „oczywistości serca” (czyli intuicji moralnych ukazujących powinności opiekuńcze i pedagogiczne, m.in. zobowiązania moralne „spolegliwego opiekuna” w ujęciu etyki niezależnej). Odwołując się do racji metafizycznych, cierpienie dziecka uznaje się za całkowicie niedopuszczalne i niedające się usprawiedliwić, postrzega się je bowiem jako wielki (największy) „skandal i błąd egzystencjalny”, jako wielką (najbardziej nieludzką) „niesprawiedliwość istnienia”. Radykalnym w wymowie wyzwaniem rzuconym Niebiosom, podającym w wątpliwość przypisywaną im bezgraniczną Dobroć i Miłosierdzie, bywają pytania o to, dlaczego cierpienie dotyka niewinne i bezbronne dziecko, które brutalnie miażdży i w niwecz obraca istnienie tego dziecka. Pytania o cierpienie dziecka stają się wyostrzoną formą postawienia etycznie, antropologicznie, metafizycznie i religijnie niepokojącej kwestii *unde malum?* [skąd zło? dlaczego zło?]. W poetyckim namyśle, poszukując źródeł i przyczyn zła, udziela się – istotnej też z punktu widzenia pedagogiki – „człowiekocentrycznej” odpowiedzi: „Skąd się bierze zło? / jak to skąd / z człowieka / zawsze z człowieka /

i tylko z człowieka”, i podaje się jako jeden z kluczowych argumentów, że „żadne stworzenie poza / człowiekiem / nie posługuje się słowem / które może być narzędziem / zbrodni” (Tadeusz Różewicz). Człowiek jako złoczyńca ze wszystkich dostępnych mu środków działania potrafi uczynić przydatne mu narzędzia zbrodni. Szczególnie zatrważające i odrażające jest, iż w przypadku tych zbrodni, których ofiarą staje się dziecko, to nawet środki działań opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych – działań obdarzonych szczególnym społecznym zaufaniem – zostają znieprawione i użyte jako narzędzia zbrodni.

Kwestia, „dlaczego cierpienie dotyka niewinne i bezbronne dziecko?”, nie sprowadza się do rozpatrywania literackiej („wstrząsającej do bólu” lub „chwytającej za serce”) narracji i być może wykreowanej w niej tragicznej fabuły. Wielokrotnie w dziejach podejmuje się tą kwestię – jako aktualną i „palącą” – w bardzo konkretnym kontekście historycznym i społecznym, w którym sytuują się losy dziecka doświadczającego cierpienia, w kontekście decyzji, działań i sytuacji, powodujących dane cierpienie. To właśnie w takiej rzeczywistości wręcz natarczywie i dobitnie stawia się pytania: Dlaczego cierpienie – także z rozmysłem, z premedytacją – zadaje się dziecku? Dlaczego ktoś dopuszcza się takiej zbrodni i nie odczuwa powściągu, nie działają w nim moralne hamulce powstrzymujące przed tymi czynami? Co go motywuje do takich „złoczyńczych” decyzji i działań? Dlaczego skutecznie nie wystąpiły siły, które mogły przeciwstawić się czyimś złym zamiarom i działaniom?

Z punktu widzenia możliwości poznawczych i praktycznych pedagogiki rozpatrywanie kwestii cierpienia dzieci i ich krzywdzenia powinno się – zachowując w polu widzenia szersze odniesienia etyczne, antropologiczne, metafizyczne i religijne – dopełniać pytaniami zorientowanymi pedagogicznie i ukierunkowanymi na trafne rozeznanie przyczyn konkretnego zła, z którymi poznawczo i praktycznie może mierzyć się pedagogika, na zrekonstruowanie wielorakich sposobów wyrządzania tego zła i jego wielotorowego przebiegu, na zdiagnozowanie niesionych przez zło destrukcyjnych (jawnych lub ukrytych) skutków oraz na wypracowanie sposobów skutecznego zaradzenia różnym aspektom zła (przeciwdziałania, prewencji, przezwycięzania), aby w optymalnym stopniu odpowiednimi działaniami pedagogicznymi wesprzeć dziecko doświadczające cierpienia. Wymagane jest przy tym podjęcie też analiz metapedagogicznych, dociekających tego, jaki był (mógł być) udział pedagogiki, udział idei (koncepcji) i praktyk pedagogicznych, w powstaniu i uskutecznieniu się tego zła i cierpienia, które dotknęło dziecko?

W dziejach ludzkich zbrodni, a właściwiej powiedziawszy: „w dziejach nie-ludzkich zbrodni”, wśród zatrważających sytuacji zamierzonego i systematycznego oraz na masową skalę zadawania cierpienia dziecku, sytuacji jawiących się jak samo „jądro ciemności”, tragicznie wyróżnia się systemowa eksterminacja i zaplanowane zawłaszczanie (rabunek, wynarodowianie, zniemczanie) polskich dzieci przez nazistów w czasie drugiej wojny światowej.

Nazistowska eksterminacja polskich dzieci była dokonywana na wiele zespolonych z sobą sposobów:

– dokonywano eksterminacji fizycznej polskich dzieci: torturując i mordując, nierzadko z sadystycznym upodobaniem w spotęgowanym okrucieństwie, doprowadzając do fizycznego wycieńczenia i zgonu w czasie gehenny transportu, więzienia lub robót przymusowych, celowo stwarzając śmiertelne sytuacje, doprowadzając do konania w męczarniach z chorób, zimna i głodu, poddając zbrodniczemu eksperymentom „medycznym” i realizując idee eugeniczne;

– dokonywano eksterminacji duchowej polskich dzieci: sprowadzając je do roli jedynie „podczłowieka”, który nie ma prawa do posiadania i rozwijania własnej kultury duchowej oraz kształcenia się w rozwijającym jego zdolności duchowe i intelektualne systemie edukacji; redukując do funkcji posłusznego niewolnika, wyzbytego z własnej godności, podmiotowości i sprawczości, urabianego w taki sposób, aby był w pełni poddany woli panujących nad nim nadzorców, wyjałowionego z życiodajnej siły duchowej;

– dokonywano eksterminacji tożsamościowej polskich dzieci: pozbawiając rodziny, domu rodzinnego i bliskich, skazując na wykorzenienie i bezdomność, niszcząc ślady pozwalające na identyfikację naturalnej rodziny, dążąc do zawłaszczenia tożsamościowego, wynarodowienia i zniemczenia tych, których poddano selekcji, nowej socjalizacji i reedukacji wedle nazistowskich kryteriów tego, co wartościowe.

Szacunkowe dane dotyczące skutków wojennych doświadczeń i okupacyjnego terroru dla polskich dzieci zestawiał (na podstawie literatury przedmiotu) Wiesław Theiss:

Straty, które w latach II wojny światowej poniosły dzieci i młodzież polska wskutek eksterminacji hitlerowskiej były ogromne:

- 2,025 mln dzieci straciło życie, w tym 600 tys. dzieci żydowskich,
- 200 tys. dzieci zostało wywiezionych do Niemiec hitlerowskich w celach germanizacyjnych (z tego wróciło około 15%),

– 710 tys. małoletnich zostało skierowanych do przymusowych prac fizycznych,

– 1,5 mln polskich dzieci po II wojnie światowej było sierotami, półsierotami, a także dziećmi opuszczonymi (22% całego młodego pokolenia Polaków), z czego 320 tys. dzieci wymagało [...] opieki w specjalistycznych placówkach wychowawczych, terapeutycznych oraz medycznych. [...] w Europie po II wojnie było ok. 13 mln sierot i półsierot³⁴.

W odniesieniu do zbrodniczych działań względem polskich dzieci występują bardzo wielkie liczby, ofiary zbrodni to setki tysięcy i miliony dziecięcych istnień. Są to liczby, którym wręcz trudno dać wiarę, bo trudno bez przenikliwego bólu przyjąć, że takie sytuacje i zdarzenie mogły zaistnieć w ludzkiej historii i to zaistnieć na tak masową skalę.

Eksterminacja tożsamościowa polskich dzieci jako aktualne wyzwanie dla badań biograficznych

Wśród wielu różnego typu niemieckich zbrodni – zrekonstruowane i przedstawione przez Romana Z. Hrabara – systematyczne uprowadzanie i germanizowanie dzieci polskich w latach 1939–1945 zyskuje miano „jednej z najbardziej ponurych zbrodni”. Opisująca ją książka wśród wielu przeciw opracowań dotyczących niemieckich zbrodni „to lektura wstrząsająca”³⁵. Jak pisał o tym w 1961 r. Władysław Bartoszewski w przeglądzie publikacji zatytułowanym *Martyrologia Polski lat 1939–44 w pamiętnikach i dokumentach*:

Rzecz o jednej z najbardziej ponurych zbrodni niemieckich wobec ludności polskiej: o masowym rabunku przeszło 200 000 dzieci polskich

34 W. Theiss, *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939–1945)*, s. 80. Zob. m.in.: M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, *O dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej – gdy przemoc symboliczna może życie ocalić*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 43 (2018) nr 4, s. 20–29. M. Sierocińska, *Eksterminacja „niewartościowych rasowo” dzieci polskich robotnic przymusowych na terenie III Rzeszy w świetle postępowań prowadzonych przez Oddziałową Komisję Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu w Poznaniu*, <https://ipn.gov.pl/pl/aktualnosc/587,Eksterminacja-niewartosci-owych-rasowo-dzieci-polskich-robotnic-przymusowych-na-t.html>, dostęp: 20.07.2019.

35 R. Z. Hrabar, *Hitlerowski rabunek dzieci polskich. Uprowadzanie i germanizowanie dzieci polskich w latach 1939–1945*, Katowice 1960.

odebranych rodzicom i przeznaczonych do Niemczenia. Autor – były pełnomocnik rządu do spraw rewindykacji dzieci polskich z Niemiec – przedstawia całokształt zbrodniczej akcji, charakteryzuje system i metody germanizacji, omawia sytuację dzieci polskich wywiezionych do Rzeszy. Jest to lektura wstrząsająca³⁶.

Słowo „kidnaping”, odnoszące się do zbrodniczych aktów kryminalnych, do których niestety dochodzi w różnych okolicznościach, nie oddaje jednak właściwie tego, czym był systematyczny nazistowski rabunek polskich dzieci jako nazistowska zbrodnia totalna, także dlatego że ogarniająca całość życia będących jej ofiarami dzieci. I czy nie trzeba uznać, iż nazistowska zbrodnia totalna, którą stanowił rabunek polskich dzieci, trwa do czasów współczesnych, trwa do 2020 r., bowiem jej skutki wciąż określają indywidualną i społeczną egzystencję naznaczonych nią dzieci?

Odnosząc się do przywołanego na początku przypadku losów Hermana Lüdekinga (wedle nadanej mu niemieckiej tożsamości) można dostrzec, jak ważne są w wymiarze poznawczym i praktycznym (egzystencjalnej doniosłości) badania biograficzne. O polskim pochodzeniu Hermana Lüdekinga wiadomo tylko tyle, że

[...] momencie porwania miał niespełna 6 lat i nazywał się Roman Roszawski. Do ośrodka Lebensbornu, [...] zgłosiła się Maria Lüdeking, zasłużona działaczka nazistowskiego Związku Niemieckich Dziewcząt, której syn poległ na froncie. Romek stał się Hermannem Lüdekingiem. Przybrana matka nigdy nie chciała powiedzieć, czy wie coś na temat jego biologicznych rodziców. Hermann do dziś nie zna ich tożsamości, choć próbował ją ustalić. Uważa, że odszkodowanie należy się zrabowanym dzieciom nie tylko za wyrywanie ich z naturalnego środowiska i brutalne traktowanie w ośrodkach Lebensbornu, ale także za szkody moralne wynikające z wieloletnich zmagania w poszukiwaniu swojego pochodzenia.

– *Nie miałem szczęśliwego dzieciństwa i do dziś nie wiem kim jestem* – podkreśla [...]³⁷.

36 W. Bartoszewski, *Martyrologia Polski lat 1939–44 w pamiętnikach i dokumentach* (Wybór książek), „Poradnik Bibliotekarza”, 13 (1961) nr 10 (145), s. 309.

37 *Niemiecki sąd: dzieci odebrane rodzicom nie są ofiarami*, 14 kwietnia 2019, <https://www.gosc.pl/doc/5474332.Niemiecki-sad-dzieci-odebrane-rodzicom-nie-sa-ofiarami>, dostęp: 20.07.2019.

Ten dramat autobiograficznej niewiedzy wpisany jest – wręcz na trwałe – w biografię ofiar uprowadzenia i zniemczenia. Dochodzenie „kim jestem?” pozostawiono wyłącznie własnym wysiłkom ofiary jakby instytucjonalne możliwości wsparcia ofiar w odzyskiwaniu tożsamości przez przeszło siedemdziesiąt lat nie istniały. Można to interpretować jako swoistą kontynuację tych aktów tożsamościowej eksterminacji, których wprost dokonywali naziści:

Dzieci siłą odłączane od rodziców w obozie przejściowym w Zamościu, stanowiącym [...] etap gehenny wysiedleńców, przechodziły selekcję rasową. Te spośród nich, spełniające nazistowskie kryteria rasowe (typ nordycki: blond włosy, niebieskie oczy), przeznaczone były na germanizację i wywożone do Rzeszy. Natomiast niezakwalifikowanych na zniemczenie małoletnich więźniów umieszczano w najgorszych, tzw. końskich barakach. Brak opieki, zarówno rodzicielskiej, jak i medycznej, a także głód, zimno, ciasnota, choroby i ciężkie warunki sanitarne powodowały, iż dzieci te masowo umierały, w oczekiwaniu na transporty³⁸.

I oto kolejna analiza przebiegu zbrodniczego procederu „pozyskiwania” polskich dzieci do zniemczenia z okupowanych ziem polskich włączonych do III Rzeszy:

Wobec przewidywań, że tylko nieznaczna część „rasowo wartościowych” osób będzie mogła zostać zniemczona, zalecano rabunek polskich dzieci przez odbieranie ich rodzicom podczas akcji wysiedleńczej. Odbierane „rasowo wartościowe” dzieci nie mogły mieć więcej niż 8–10 lat, [...] tylko do tego wieku przewidywano ich dogłębne zniemczenie. Dzieci miały być wychowywane w Starej Rzeszy (*Altreich*), w odpowiednich zakładach wychowawczych, podobnie jak „rasowo wartościowe” dzieci, których rodzice zginęli na wojnie³⁹.

38 B. Kozaczyńska, *Bez rodziców, bez domu... Okupacyjna codzienność dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny do dystryktu warszawskiego w latach 1942–1943 (wybrane aspekty)*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1 (2012) s. 96; teźże, *Losy dzieci z Zamojszczyzny wysiedlonych do powiatu siedleckiego w latach 1943–1945*, Siedlce 2006; teźże, *Ocalone z transportów Dzieci Zamojszczyzny. Losy dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny do dystryktu warszawskiego 1942–1945*, Siedlce 2011; Cz. Galek *Patriotyzm Jana Tomasa Zamoyskiego*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 3 (2018) s. 31–50.

39 M. Wardzyńska, *Wysiedlenia ludności polskiej z okupowanych ziem polskich włączonych do III Rzeszy w latach 1939–1945*, Warszawa 2017, s. 22–23. Por. M. Sikora, *Niszczyc, by tworzyć. Germanizacja Żywiecczyzny przez narodowosocjalistyczne Niemcy 1939–1944/45*, Katowice 2010.

Na terenie okupowanych ziem polskich włączonych do III Rzeszy prowadzono w latach 1939–1945 także taką politykę socjalizacyjną i wychowawczą, że ci spośród Polaków, którzy podpisali tzw. III grupę – w sytuacji stworzonej ogólnym terrorem okupanta, częstokroć pod bezpośrednio wywieranym na nich przymusem – musieli sami germanizować własne dzieci:

Z chwilą wpisania na DVL władze niemieckie starały się wciągnąć Polaków do udziału w społecznym życiu niemieckim, najczęściej przez współpracę w organizacjach nazistowskich: Bund Deutscher Mädel, Hitlerjugend czy Deutsche Arbeitsfront. Ponadto wpisani do III grupy zostali odseparowani od swego otoczenia. Zakazano im jakiegokolwiek kontaktu z Polakami i mówienia po polsku w domu. Dzieci nie mogły być wychowywane w duchu polskim, nie mogły słyszeć języka polskiego, w przeciwnym razie były odbierane rodzicom i zsyłane w głąb Rzeszy w celu germanizacji⁴⁰.

Rodzina naturalna, choć ocalała więź rodzicielską i więź pokoleń, to płaciła za to także wysoką cenę. Traciła bowiem jakąkolwiek autonomię i własną tożsamość kulturową, musiała stać się przedłużeniem polityki niemieckiego państwa, prowadzić transmisję niemieckich treści, urabiać i wpajać niemieckość we własnym, polskim dziecku.

Ukazując dramat ograbianych z tożsamości narodowej rodzin, które przymusza się wynarodowienia dzieci, warto zastanowić się nad polskim doświadczeniem wartości życia rodzinnego, nad doświadczeniem prymarności rodziny i jej autonomii względem innych form życia społecznego oraz przekonania, że rodzina nie sprowadza się i nie da się zredukować do tych form, a wykracza poza nie⁴¹. Takie przekonania nie są oczywiste dla wszystkich kultur, zwłaszcza

40 M. Wardzyńska, *Wysiedlenia ludności polskiej z okupowanych ziem polskich*, s. 114. Tragiczny los „rodziny z Kościerzyny, która nie podpisała DVL. Ojca rodziny zamordowano, matkę deportowano do obozu, [...] troje dzieci w wieku do 5 lat zesłano w głąb Rzeszy w celu germanizacji”; tamże, s. 113.

41 Na polską swoistość doświadczenia i rozumienia rodziny zwracają uwagę m.in. socjologowie: Leon Dyczewski i Wojciech Świątkiewicz. „Polskie społeczeństwo jest [...] tradycyjne w swoich deklaracjach prorodzinnych. Nie ma sondażu socjologicznego, który by nie podkreślał wysokiego znaczenia aksjologicznego rodziny. [...] Rodzina traktowana jest jako układ odniesienia w sytuacjach trudnych. Wszystko, co najważniejsze, jest lokowane w najbliższym otoczeniu, [...] obszarze, który nasycony jest poczuciem więzi i bliskich emocjonalnych styczności o charakterze podmiotowym. [...] Rodzina w Polsce jest silnie zakorzeniona w tradycji kulturowej. Mimo że pod-

cza dla tych, w których dominują odmienne od polskich przekonania o daleko posuniętej zależności rodziny od całości społeczeństwa i jego wymagań, wręcz wtórności rodziny, która może być zastąpiona w swych funkcjach przez inne formy organizacji społecznej. Jeśli bardzo zasłużony dla poszukiwania i odzyskiwania polskich dzieci Roman Z. Hrabar w książce *Hitlerowski rabunek dzieci polskich. Uprawdzenie i germanizowanie dzieci polskich w latach 1939–1945* z pełnym przekonaniem pisał: „Cios wymierzony został w to, co dla każdego narodu jest najdroższe, co stanowi o jego sile i przyszłości – w dziecko”⁴². Przyjmował to jako kulturową i aksjologiczną – zobowiązującą moralnie – „oczywistość serca” szczególną cenność osoby dziecka, cenność samoistną, a nie wyłącznie (redukcjonistycznie ujętą) wartość biologiczną lub społeczną. Ta zdawałoby się, że uniwersalnie obowiązująca „oczywistość serca” nie jest jednak powszechnie podzielana, o czym przerażająco zaświadcza nie tylko nazistowska eksterminacja polskich dzieci⁴³. Mając na uwadze żywione w Polsce przekonanie

lega [...] [przemianom], jest nośnikiem kulturowych tradycji, [...] względnej stabilności wewnątrzrodzinnej struktury ról społecznych i pełnionych przez nią funkcjach. Silny i społecznie znaczący jest także międzypokoleniowy przekaz zwyczajów kulturowych, [...] obchodzenia świąt [...]”; W. Świątkiewicz, *Troska o rodzinę czy zbijanie majątku?*, w: *Rodzina w sercu Europy. Rybnik – Nitra – Hradec Králové – Szeged. Socjologiczne studium rodziny współczesnej*, red. W. Świątkiewicz, Katowice 2009, s. 147–148. O religijnym i patriotycznym doświadczeniu domu rodzinnego zob. A. J. Sowiński, *Eseje o wychowaniu adekwatnym*, Gorzów Wielkopolski 2017, s. 83–89.

42 R. Z. Hrabar, *Hitlerowski rabunek dzieci polskich*, s. 26.

43 Historia zna przykłady rytualnych mordów dokonywanych na dzieciach, naziści jakby również wpisują się w dzieje tych krwawych ofiar: „To były dziewczynki i chłopcy w wieku od 4 do 14 lat. Kapłan pozbawiał je życia wprawnymi ciosami nożem. Martwe dzieci po wyrwaniu im serc z piersi składano w grobach z głowami zwróconymi w stronę Pacyfiku. Dotychczas odkopano 227 małych szkieletów. Tak masowego pochówku ofiar z dzieci dotąd nie znano. Peruwiańska agencja Andina podaje, że są to ofiary złożone przez Indian z kultury Chimú. Najprawdopodobniej w trzech ceremoniach: najpierw w latach 1200–50 i 1400–50, a później – już po podboju inkaskim – w latach 1500–20. Miały przekonać bogów, że lud Chimú zasługuje na powstrzymanie katastrofalnych powodzi. Odkrycia dokonali na stanowisku archeologicznym Pampa La Cruz naukowcy z Universidad Nacional de Trujillo, pracujący pod kierunkiem Ferena Castillo [...]”; J. Grabowska, *Przerażającą ofiarę z dzieci odkryto w Peru. „Gdzie tylko zaczynamy kopać, kolejny szkielet”*, 30 sierpnia 2019, http://wyborcza.pl/7,75400,25136192,przerazajaca-ofiare-z-dzieci-odkryto-w-peru-gdzie-tylko-zaczynamy.html#S.main_topic-K.P-B.1-L.3.zw, dostęp: 20.07.2019.

o dziecku jako o wartości najdroższej, Leon Dyczewski wysuwa – co najmniej skłaniającą do dyskusji i heurystycznie płodną – hipotezę: „W kulturze polskiej dziecko miało zawsze wysoką pozycję i być może dlatego nie było wobec niego tylu nadużyć, ile notuje się w krajach zachodnich”⁴⁴. Tu zarysowuje się konfrontacja antropologiczno-aksjologiczna odmiennych (w zakresie „oczywistości serca”) podejść do nienaruszalnej wartości dziecka, dochodzi bowiem do „zderzenia kultur”⁴⁵ rzutującego na biografie ludzi, którzy są uczestnikami i – zwłaszcza – ofiarami tego zderzenia⁴⁶.

Rozpatrując zbrodniczy proceder niemczenia polskich dzieci, trzeba też uwzględnić dramat dzieci w kontekście polskich tradycji wielokulturowości, zwłaszcza na pograniczach. Jeśli polskie dziecko pochodzące z terenów pogranicza polsko-niemieckiego, terenów, gdzie język niemiecki funkcjonował i współbrzmiał z językiem polskim, poddano nazistowskim działaniom pedagogicznym (socjalizacyjnym, indoktrynacyjnym) w celu pełnego zniemczenia, to przy rozstrzyganiu przez powojenne komisje narodowości dziecka dalece zawodne i zwodnicze okazuje się traktowanie umiejętności posługiwania się danym językiem – w tym przypadku językiem niemieckim – jako kryterium trafnego rozpoznania źródłowej tożsamości narodowej. Te dzieci pochodzące z pogranicza języków i kultur częstokroć były traktowane jako „dzieci niemieckie”, także tak traktowane były wówczas, gdy wracały do Polski wyzbyte z umiejętności czynnego (płynnego) posługiwania się językiem polskim po intensywnym, kilku letnim urabianiu w Niemczech w warunkach totalitarnego reżimu narodowosocjalistycznego państwa.

Nazistowska zbrodnia totalna dokonywana na polskich dzieciach miała przemyślnie zaplanowany wymiar eksterminacji tożsamościowej i biograficznej, w który wprzęgnięte były niemieckie idee i instytucje pedagogiczne. Pogłębiane i wielostronne oraz zróżnicowane co do metod postępowania badania biograficzne miałyby także, choć w jakiejś mierze, uczynić zadość eksterminacji

44 L. Dyczewski, *Kultura w całościowym planie rozwoju*, Warszawa 2011, s. 97.

45 A. Wysocki, *Problematyka zderzenia kultur w socjologii i antropologii*, „Annales UMCS. Sectio I. Philosophia – Sociologia”, 33 (2008) s. 23–41.

46 Tenże, *Badanie zderzenia kultur metodą biograficzną*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 9 (2013) nr 4, s. 152–166; R. Skrzyniarz, *Dokumenty źródłem analiz i badań biograficznych w pedagogice*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 3 (2018) s. 273–289.

tożsamościowej i „wyrwie” biograficznej, odzyskać elementy tożsamości, które skazano na zaturę. W tym również przejawia się wymiar moralny (moralnej powinności) badań biograficznych⁴⁷.

Streszczenie: Nazistowskie akty eksterminacji skierowane przeciwko polskiemu dziecku dokonywano – wedle narodowosocjalistycznych założeń antropologiczno-pedagogicznych – z premedytacją w wielu systemowo dopełniających się formach. To była ideologicznie usankcjonowana i pragmatycznie realizowana „wszechstronna” zbrodnia: zadawanie na masową skalę śmierci fizycznej (mordowanie dzieci i/lub ich rodzin, wyniszczanie fizyczne i psychiczne w obozach zagłady, włącznie z obozami dla dzieci, uśmiercone lub okaleczone „obiekty” doświadczeń, wymuszone aborcje na polskich robotnicach przymusowych, masowe sieroctwo i nędza), śmierci duchowej (rabunek i zawłaszczanie dzieci, całkowite pozbawianie rodzinnej i narodowej, polskiej tożsamości, aby w ten sposób pozyskiwany „wartościowy rasowo materiał” poddać pełnemu i nieodwracalnemu niemiecczeniu) oraz śmierci moralnej (pogłębiona demoralizacja czasu bestialskiej wojny, dążenie do odczłowieczenia ofiar i unicestwienia ich człowieczeństwa). Im bardziej wnika się w antropologiczno-pedagogiczne i biograficzne aspekty eksterminacji, rabunku i niemiecczenia polskich dzieci, im więcej uzyskuje się szczegółowych – choć wciąż dalece niepełnych – informacji o dokonanych zbrodniach i zestawia się je z sobą, to zarazem jeszcze mocniej doświadcza się swoistej i bolesnej niewiedzy o tym, co się wydarzyło, tym więcej przyrasta wątpliwości i budzących niepokój pytań o to, co – i dlaczego – się wydarzyło.

Słowa kluczowe: dzieci, eksterminacja, druga wojna światowa, badania biograficzne

47 Należy też uwzględnić sytuację, iż narracja biograficzna ofiar nie musi być tylko „dokumentem faktu”, ale oddaje ich subiektywny punkt widzenia lub wprowadza wątki fikcyjne, oddające ideowe przekonania ofiar. Jak zauważa Ryszard Skrzyniarz: „Człowiek dramatyzuje, gdy był ofiarą, lub przemilcza niewygodne wypowiedzi i fakty, które go obciążają lub stawiają w złym świetle. W ten sposób nieświadomie zmienia przeszłość, osobista historia, ponieważ z czasem opowiadający/ relacjonujący zaczyna wierzyć własnym słowom, opowiadanej wersji zdarzeń. W rozwikłaniu tych zagadek z pomocą powinny przyjść źródła archiwalne w postaci dokumentów, listów i fotografii” – R. Skrzyniarz, *Biografia ruchoma, zmienna, niestabilna – przyszłość zmienia się w zależności od tego, jak patrzymy na przeszłość*, w: *Badania biografii – źródła, metody, konteksty*, red. R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgłobicka-Gierut, Lublin 2014, s. 91–92; E. Dubas, *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, w: *Biografie i uczenie się*, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Łódź 2015, s. 32–47; D. Lalak, A. Ostaszewska, *Źródła do badań biograficznych. Listy – dzienniki – pamiętniki – blogi – materiały wizualne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2016.

Bibliografia

- Aleksander T., *Odnowiona pamięć o Andrzejku Niesiołowskim i jego twórczości naukowej w obszarze teorii kształcenia dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, 22 (2015) s. 313–324.
- Bartoszewski W., *Martyrologia Polski lat 1939–44 w pamiętnikach i dokumentach* (Wybór książek), „Poradnik Bibliotekarza”, 13 (1961) nr 10 (145) s. 307–311.
- Crime Without Punishment. The Extermination and Suffering of Polish Children During the German Occupation, 1939–1945*, edited by J. Kostkiewicz, Kraków 2020.
- Dubas E., *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza* (wybrane aspekty), w: *Biografie i uczenie się*, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Łódź 2015, s. 32–47.
- Dyczewski L., *Kultura w całościowym planie rozwoju*, Warszawa 2011.
- Galek Cz., *Patriotyzm Jana Tomaszka Zamoyskiego*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 3 (2018) s. 31–50.
- Grabowska J., *Przerażającą ofiarę z dzieci odkryto w Peru. „Gdzie tylko zaczynamy kopać, kolejny szkielet”*, 30 sierpnia 2019, http://wyborcza.pl/7,75400,25136192,przerazajaca-ofiare-z-dzieci-odkryto-w-peru-gdzie-tylko-zaczynamy.html#S.main_topic-K.P-B.1-L.3.zw.
- Hrabar R. Z., *Hitlerowski rabunek dzieci polskich. Urowadzanie i germanizowanie dzieci polskich w latach 1939–1945*, Katowice 1960.
- Jagielska D., Kostkiewicz J., *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*, Kraków 2015.
- Jarosz E., *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008.
- Jarosz E., *Prawo dziecka do życia wolnego od przemocy*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 16 (2017) nr 2, s. 24–44.
- Jarosz E., „Uczestnictwo dzieci” – idea i jej znaczenia w przełamywaniu wykluczenia społecznego dziecka, „Chowanna”, 55 (2012) t. 1, s. 179–191.
- Jarosz E., *Zjawisko przemocy wobec dzieci jako problem społeczny*, „Chowanna”, 37 (1995) t. 2, s. 15–24.
- Kaczyńska M., *Psychiczne skutki wojny wśród dzieci i młodzieży w Polsce*, „Zdrowie Psychiczne”, 1–2 (1946) s. 50–70.
- Kostkiewicz J., *The Introduction*, w: *Crime Without Punishment. The Extermination and Suffering of Polish Children During the German Occupation, 1939–1945*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2020, s. 7–11.
- Kostkiewicz J., *Pedagogika ogólna jako nauka w rękopisach z oflagu Andrzeja Niesiołowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania”, 7 (2016) nr 1 (14), s. 91–112.
- Kostkiewicz J., *Polski nurt krytyki totalitaryzmów*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2019, s. 165–176.
- Kostkiewicz J., Jagielska D., *The Concept and Criticism of Ideology in the Writings of Polish Humanists between 1918–1939*, „Practice and Theory in Systems of Education”, 12 (2017) nr 4, s. 176–187.

- Kowalski M. W., *Jak druga wojna światowa zmieniła nauki społeczne?*, „Roczniki Historii Socjologii”, 6 (2016) s. 13–39.
- Kowalski M. W., *Antropolog na wojnie – dylematy etycznego zaangażowania nauk społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 9 (2013) nr 3, s. 124–141.
- Kozaczyńska B., *Bez rodziców, bez domu... Okupacyjna codzienność dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny do dystryktu warszawskiego w latach 1942–1943 (wybrane aspekty)*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1 (2012) s. 96–104.
- Kozaczyńska B., *Losy dzieci z Zamojszczyzny wysiedlonych do powiatu siedleckiego w latach 1943–1945*, Siedlce 2006.
- Kozaczyńska B., *Ocalone z transportów Dzieci Zamojszczyzny. Losy dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny do dystryktu warszawskiego 1942–1945*, Siedlce 2011.
- Kusztal J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Kraków 2018.
- Lalak D., Ostaszewska A., *Źródła do badań biograficznych. Listy – dzienniki – pamiętniki – blogi – materiały wizualne*, Warszawa 2016.
- Malinowski B., *Śmiertelny problemat*, „Przegląd Socjologiczny”, 8 (1946) nr 1–4, s. 103–118 (oryginał: Malinowski B., *The Deadly Issue*, „Atlantik Monthly”, 158 December 1936).
- Malinowski B., *Antropologiczna analiza wojny*, tłum. J. Mucha, „Kultura i Społeczeństwo”, 33 (1989) nr 2, s. 97–120.
- Mariański J., *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*, Płock 2017.
- Meissner A., *Opieka nad dzieckiem w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945. Stan i potrzeby badań*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1983, nr 3, s. 271–285.
- Mieliśmy swój dom, w którym byliśmy szczęśliwi... Konflikty etniczne na terytorium byłej Jugosławii w narracjach migrantów z państw postjugosłowiańskich mieszkających w Austrii*, red. R. Zenderowski, Warszawa 2019.
- Nadolska A., *Wspomnienia dzieci z czasów okupacji niemieckiej na terenie Generalnego Gubernatorstwa w Warszawie*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 57 (2014) nr 3–4, s. 97–109.
- Niemiecki sąd: dzieci odebrane rodzicom nie są ofiarami*, 14 kwietnia 2019, <https://www.gosc.pl/doc/5474332.Niemiecki-sad-dzieci-odebrane-rodzicom-nie-sa-ofiarami>.
- Niesiołowski A., *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu, odczytanie i opracowanie* J. Kostkiewicz, Kraków 2017.
- Pipes R., *Żyłem. Wspomnienia niezależnego*, tłum. B. M. Dastych, W. Jeżewski, Warszawa 2004.
- Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach Europy. Studium porównawcze*, red. M. Walczak, Warszawa 2000.
- Rusek H., *Koleżanki z Birkenau. Esej o pamiętaniu*, Katowice 2019.
- Sierocińska M., *Eksterminacja „niewartościowych rasowo” dzieci polskich robotnic przymusowych na terenie III Rzeszy w świetle postępowań prowadzonych przez Oddziałową Komisję Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu w Poznaniu*, 20 lipca 2019, <https://ipn.gov.pl/pl/aktualnosci/587,Eksterminacja-niewartosciowych-rasowo-dzieci-polskich-robotnic-przymusowych-na-t.html>.

- Sikora M., *Niszczyć, by tworzyć. Germanizacja Żywiecczyzny przez narodowosocjalistyczne Niemcy 1939–1944/45*, Katowice 2010.
- Skrzyniarz R., *Biografia ruchoma, zmienna, niestabilna – przyszłość zmienia się w zależności od tego, jak patrzymy na przeszłość*, w: *Badania biografii – źródła, metody, konteksty*, red. R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgłobicka-Gierut, Lublin 2014, s. 85–96.
- Skrzyniarz R., *Dokumenty źródłem analiz i badań biograficznych w pedagogice*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 3 (2018) s. 273–289.
- Sowiński A. J., *Eseje o wychowaniu adekwatnym*, Gorzów Wielkopolski 2017.
- Sulek A., *Między wojną a konsolidacją władzy komunistycznej. Zapomniane badania społeczne w Polsce w II. połowie lat 40. XX w.*, „Roczniki Historii Socjologii”, 6 (2016) s. 119–125.
- Śliwerski B., *Prawo dziecka do swoich praw*, „Pedagogika Społeczna”, 6 (2017) nr 4, s. 37–58.
- Świątkiewicz W., *Troska o rodzinę czy zbijanie majątku?*, w: *Rodzina w sercu Europy. Rybnik – Nitra – Hradec Králové – Szeged. Socjologiczne studium rodziny współczesnej*, red. W. Świątkiewicz, Katowice 2009, s. 147–170.
- Szczepański J., *Człowiek w strukturach zła*, „Ethos”, 5 (1992) nr 1 (17), s. 66–76.
- Szczepański J., *Wizje naszego życia*, Warszawa 1995.
- Szczepska-Pustkowska M., *Esej o kulturze dziecięcej*, „Studia Edukacyjne”, 32 (2014) s. 189–210.
- Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dylematy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009 s. 79–122.
- Szczepska-Pustkowska M., Lewartowska-Zychowicz M., *O dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej – gdy przemoc symboliczna może życie ocalić*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 43 (2018) nr 4, s. 20–29.
- Theiss W., *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939–1945). Zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2012, nr 1, s. 79–95.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1999.
- Turczyk M., Kuształ J., *Dzieciństwo, dziecko i jego dobro w perspektywie Korczakowskiej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 46 (2019) nr 3, s. 7–15.
- Wardzyńska M., *Wysiedlenia ludności polskiej z okupowanych ziem polskich włączonych do III Rzeszy w latach 1939–1945*, Warszawa 2017.
- Węgrzecki A., *Idea „porządku serca” w filozofii B. Pascala i M. Schelera*, w: *Odczytywanie myśli Pascala*, red. A. Siemianowski, Poznań 1997, s. 107–114.
- Witek-Malicka W., *Dzieci z Auschwitz-Birkenau. Socjalizacja w obozie koncentracyjnym na przykładzie Dzieci Oświęcimia*, Kraków 2013.
- Witek-Malicka W., *Społeczny kontekst dziecięcego doświadczenia traumy obozowej*, w: *Skrwawione dusze*, red. A. Bartuś, Oświęcim 2015, s. 95–110.

- Witek-Malicka W., *Z Auschwitz do życia. Historie obozowych dzieci*, w: *Zdeptane dzieciństwo*, red. A. Bartuś, Oświęcim 2017, s. 183–208.
- Wysocka E., *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*, w: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, red. E. Wysocka, Warszawa 2012, s. 42–62.
- Wysocki A., *Badanie zderzenia kultur metodą biograficzną*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 9 (2013) nr 4, s. 152–166.
- Wysocki A., *Problematyka zderzenia kultur w socjologii i antropologii*, „Annales UMCS. Sectio I. Philosophia – Sociologia”, 3 (2008) s. 23–41.
- Żywczok A., *Destruktywne sposoby postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, w: *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2013, s. 37–48.
- Żywczok A., *Konstruktywne wzorce percepcji dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, „Wychowanie w Rodzinie”, 1 (2015) s.143–153.