

Magdalena Szpunar
Paweł Zapeński

Przestrzelone dzieciństwo

Jak rozmawiać z dziećmi o wojnie?





Magdalena Szpunar

Profesorka Uniwersytetu Śląskiego, doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie socjologii.

magdalenaszpunar.com



Paweł Zapeński

Doktor nauk społecznych, pedagog, nauczyciel, wychowawca i wykładowca akademicki.

Głównym celem tej publikacji jest uświadomienie, jak przemyślana rozmowa o wojnie może stać się czynnikiem ochronnym dla dobrostanu dziecka, ale także budzić świadomość krytyczną. Kluczowy akcent położony jest na wielowymiarowe konsekwencje doświadczania wojny w różnych formach dla rozwoju psychospołecznego dzieci oraz znaczenia uważnych i empatycznych dorosłych w ich życiu, którzy nie lukrują rzeczywistości, ale też nie naruszają kruchej psychiki dziecka. Nie tworzą tematów tabu, ale oswiają trudne zjawiska i sytuacje stosownie do możliwości rozwojowych dziecka.

Monografia jest swoistym tryptykiem, którego każda część jest uzupełnieniem pozostałych. To kompletne ujęcie problematyki nawiązujących do wagi przemyślanych rozmów o konfliktach zbrojnych. Współczesność w obliczu kryzysów różnej natury naraża psychikę dziecka na wiele niebezpieczeństw. Dorośli są odpowiedzialni za to, kim staną się w przyszłości aktualne dzieci. To, co i jak komunikujemy dzieciom, ale także jak je traktujemy, modeluje ich postawy, kształtuje ich psychikę i światopogląd. Myślenie zawiera się w języku i istotne jest uświadomienie sobie, jak nazywamy pewne zjawiska, jak wypowiadamy się o innych, czy jak odbieramy czyjeś emocje.

Ta monografia, poza wysokimi walorami poznawczymi i szerokimi zastosowaniami w praktyce edukacyjnej i terapeutycznej, jest też wartościowym źródłem refleksji nad wielowymiarowymi konsekwencjami konfliktów zbrojnych dla funkcjonowania zarówno dorosłych, jak i dorastających. Rozmowy o wojnach należą do tematów najtrudniejszych, jednak autorzy tej publikacji udowadniają, że otwartość komunikacyjna na to, co komunikuje dziecko, połączona z empatycznym podejściem i świadomością, że ma ono prawo do prawdy, stwarza szanse na wzajemne porozumienie.

— z recenzji dr Małgorzaty Mikut, Uniwersytet Szczeciński


WYDAWNICTWO
ŚWIATOPATRZENIE


Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
w Zielonej Górze



Przestrzelone dzieciństwo

Jak rozmawiać z dziećmi o wojnie?

Magdalena Szpunar
Paweł Zapeński

Przestrzelone dzieciństwo

Jak rozmawiać z dziećmi o wojnie?



Wydawnictwo Światopatrzenie
swiatopatrzenie.pl

Opracowanie graficzne i skład:
Tomasz Szpunar

© Wszelkie prawa zastrzeżone:
Magdalena Szpunar
Paweł Zapeński
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze
Wydawnictwo Światopatrzenie

Kraków 2026

ISBN 978-83-928611-9-5

Publikacja sfinansowana ze środków Funduszu pomocy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium Ukrainy, których dysponentem jest Marszałek Województwa Lubuskiego w ramach otrzymanych środków rządowych na realizację tego zadania.

Spis treści

Wstęp – Magdalena Szpunar	11
Gdy świat przestaje być spokojny – Paweł Zapeński	21
Wojna jako doświadczenie dziecka	22
Opowieść jako schronienie i narzędzie sensu	23
Korczak: dorosły wobec rozpadu świata	25
Głos dziecka i prawo do poważnego traktowania	27
Od Korczaka do współczesności	29
Wojna medialna i środowisko algorytmiczne	31
Pytania i rozmowy – Paweł Zapeński	37
Klasy I–III	38
Klasy IV–VIII	39
Uczniowie ze szkół ponadpodstawowych	40
Jak rozmawiać z dzieckiem o wojnie – wskazówki dla rodziców	41
Jak rozmawiać z dzieckiem o wojnie – wskazówki dla nauczycieli i wychowawców	43
Czego unikać w rozmowie z dzieckiem	44

Przestrzelone dzieciństwo – Magdalena Szpunar **47**

Aranżacja rozmowy	60
Rozpoznanie wiedzy i stanu emocjonalnego dziecka	64
Mówienie prawdy adekwatnie do wieku	69
Język, stereotypy i wrażliwość społeczna w rozmowie o wojnie	73
Deinformacja, propaganda i kompetencje medialne.	77
Sprawczość, solidarność i działanie pomocowe	81

Scenariusze lekcji – Magdalena Szpunar **93**

Scenariusz lekcji dla szkoły podstawowej	93
Scenariusz lekcji dla szkoły ponadpodstawowej	99

Jak rozmawiać z dzieckiem o wojnie? – Danuta Saletnik **109**

Życie po traumie	113
Bezpieczeństwo	116
Obecność.	117
Słuchanie.	119
Słowa kojące ból	121
Ofiara czy ocalały.	122
Jak rozpoznawać symptomy PTSD Zespołu Stresu Pourazowego	126

O AUTORACH



Magdalena Szpunar

Profesorka Uniwersytetu Śląskiego, doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie socjologii. Pracuje na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Instytucie Socjologii. Autorka ponad 200 publikacji naukowych, m.in. monografii: „W drodze do człowieka”, „Kultura algorytmów”, „(Nie)potrzebna wrażliwość”, „Imperializm kulturowy internetu”, „Kultura cyfrowego narcyzmu”. Laureatka krajowych konkursów poetyckich, opublikowała 7 tomików poetyckich. Więcej na: magdalenaszpunar.com



Paweł Zapeński

Doktor nauk pedagogicznych, obecnie dyrektor ODN w Zielonej Górze. Autor publikacji naukowych i edukacyjnych, szkoleniowiec oraz inicjator projektów wspierających indywidualizację nauczania.

Czasami pod wpływem ważnych dla niego wydarzeń pisze wiersze. W swojej twórczości poetyckiej łączy wrażliwość społeczną z głębokim namysłem nad ludzkim cierpieniem, odpowiedzialnością i moralnym wymiarem współczesnych kryzysów.



Danuta Saletnik

Psycholożka i psychoterapeutka, absolwentka psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Krakowskiego Centrum Psychodynamicznego. Studiowała filozofię na Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie. Od 2024 wice-prezydent Międzynarodowego Towarzystwa Szondiego. Pracowała jako asystentka w Zakładzie Psychologii Rozwojowej UJ i jako psycholog-psychoterapeuta w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Od wielu lat prowadzi własną praktykę psychoterapeutyczną.

WSTĘP

MAGDALENA SZPUNAR

Wstęp

Nie będzie żadnej wojny

*Mówi nie będzie żadnej wojny
a potem starannie tuszuje rzęsy
jakby chciała zatuszować lęk*

*Mówi nie będzie żadnej wojny
a potem starannie nakłada na powieki cień
żeby cieniem nie kładły się na niej nocne mary*

*Mówi nie będzie żadnej wojny
i walczy sama z sobą okłamując strach
każdego dnia toczy swoje wojny w głowie*

*Mówi nie będzie żadnej wojny
a potem maluje równo usta
żeby już więcej nic nie mówić*

Magdalena Szpunar

Wojna stanowi zjawisko skrajnie destrukcyjne nie tylko w sensie militarnym, politycznym i demograficznym, lecz również w sensie psychologicznym, rozwojowym i pedagogicznym. Współczesne badania nad funkcjonowaniem dzieci w warunkach zagrożenia wskazują

Wojna dotyka także dzieci, które nie są na froncie.
Obrazy, rozmowy dorosłych i napięcie społeczne mogą sprawić, że wojna stanie się częścią ich codziennego świata.

jednoznacznie, że oddziaływanie konfliktu zbrojnego nie ogranicza się do populacji bezpośrednio eksponowanych na przemoc, przemieszczenie czy utratę. W warunkach globalnego obiegu obrazów, relacji i interpretacji wojna przekracza granice geograficzne, wnikając w codzienność dzieci również poprzez przekaz medialny, atmosferę społeczną, dyskurs rodzinny, dynamikę środowiska szkolnego oraz zmiany w lokalnych wspólnotach. Z perspektywy psychologii rozwojowej, socjologii, psychotraumatologii i pedagogiki oznacza to konieczność analizy wojny nie tylko jako wydarzenia historyczno-politycznego, lecz także jako czynnika zakłócającego procesy regulacji emocjonalnej, poczucie bezpieczeństwa bazowego, zdolność mentalizacji oraz przebieg procesu socjalizacji.

Dziecko najpierw czuje, potem rozumie. Dlatego sama informacja nie wystarcza; potrzebne jest spokojne objaśnienie i obecność dorosłego.

Dziecko nie konfrontuje się z wojną wyłącznie na poziomie poznawczego rozumienia faktów. Jego kontakt z wojną dokonuje się przede wszystkim poprzez doświadczenie afektywne i relacyjne. Obrazy przemocy, komunikaty o śmierci, przymusowej migracji, zagrożeniu egzystencjalnym czy destabilizacji ładu społecznego są przez dziecko przetwarzane w ramach aktualnie dostępnych mu struktur poznawczych, kompetencji symbolizacji oraz jakości więzi z osobami znaczącymi. Oznacza to, że nawet fragmentaryczna ekspozycja na treści wojenne może uruchamiać intensywne procesy lękowe, fantazje katastroficzne, zaburzenia przewidywalności świata oraz trudności w odróżnianiu zagrożenia realnego od wyobrażonego. Szczególnego znaczenia nabiera zatem nie samo „posiadanie informacji”, lecz sposób, w jaki informacja ta zostaje przez dziecko uwewnętrzniona, znaczeniowo opracowana i afektywnie pomieszczona.

W tym kontekście użyteczne okazuje się rozróżnienie pomiędzy ekspozycją bezpośrednią, pośrednią i wtórną. Ekspozycja bezpośrednia odnosi się do doświadczenia wojny jako realnego środowiska życia: przemocy, utraty bliskich, ucieczki i poczucia trwałego

zagrożenia. Ekspozycja pośrednia dotyczy funkcjonowania dziecka w otoczeniu naznaczonym lękiem dorosłych, napięciem społecznym i zmianami środowiskowymi wynikającymi z wojny. Ekspozycja wtórna obejmuje kontakt z wojną za pośrednictwem mediów, narracji publicznych, rozmów rówieśniczych oraz identyfikacji z losem innych osób, zwłaszcza innych dzieci. Każda z tych form może prowadzić do przeciążenia systemów regulacyjnych dziecka, a ich wpływ zależy od wielu zmiennych moderujących: wieku, temperamentu, wcześniejszych doświadczeń straty, stylu przywiązania, jakości opieki oraz poziomu spójności środowiska wychowawczego.

Z perspektywy teorii przywiązania szczególnie istotne jest to, że doświadczenie wojny – nawet zapośredniczone – może osłabiać podstawowe przekonanie dziecka o dostępności i skuteczności figur ochronnych. Gdy dorośli tracą zdolność do regulowania własnego lęku, dziecko zostaje pozbawione kluczowego mechanizmu współregulacji. W konsekwencji może dojść do nasilenia pobudzenia, trudności ze snem, zachowań regresywnych, zaburzeń koncentracji, nadmiernej czujności, objawów somatycznych lub pozornie „nieadekwatnych” reakcji behawioralnych, które w istocie pełnią funkcję obronną. W ujęciu psychodynamicznym i relacyjnym można powiedzieć, że dziecko potrzebuje od dorosłego zdolności przyjmowania, przetwarzania i oddawania w bardziej znośnej postaci tych treści afektywnych, które przekraczają jego własne możliwości opracowania psychicznego. Rozmowa o wojnie, prowadzona bez takiej funkcji, może stać się nie narzędziem integracji doświadczenia, lecz źródłem dodatkowej dezorganizacji.

Psychologia poznawczo-rozwojowa zwraca uwagę, że rozumienie wojny jest ściśle zależne od poziomu rozwoju pojęciowego i moralnego. Dziecko w wieku przedszkolnym zwykle interpretuje rzeczywistość w kategoriach konkretnych, bliskich i silnie obrazowych. Czę-

Ekspozycja może być bezpośrednia, pośrednia albo medialna. Dziecko może przeżywać wojnę także przez wiadomości, szkołę lub lęk bliskich.

Dorosły jest dla dziecka regulatorem napięcia. Gdy opiekun potrafi nazwać i uspokoić emocje, dziecko łatwiej odzyskuje poczucie bezpieczeństwa.

Komunikat trzeba dopasować do wieku. Przedszkolak potrzebuje konkretnego i prostego języka, nastolatek może pytać o przyczyny, odpowiedzialność i sens.

sto nie dysponuje stabilnym rozumieniem odległości geograficznej, probabilistyki zdarzeń ani nieodwracalności śmierci. Dziecko w wieku szkolnym stopniowo nabywa zdolność do operowania bardziej złożonymi relacjami przyczynowymi, lecz nadal pozostaje podatne na uproszczenia, personalizację zagrożenia oraz selektywne łączenie faktów.

Adolescencja wprowadza większą zdolność do abstrahowania, refleksji moralnej i analizy systemowej, ale nie eliminuje podatności na przeciążenie afektywne, polaryzację ocen, identyfikacje ideologiczne czy wtórną traumatyzację. Adekwatność rozwojowa komunikatu nie jest zatem kwestią stylistyczną, lecz warunkiem jego nieszkodliwości i użyteczności.

W świetle tych ustaleń centralnym problemem nie jest pytanie, czy mówić dzieciom o wojnie, lecz jak organizować tę rozmowę, aby wspierała ona procesy integracyjne zamiast je rozsadzać. Zarówno przemilczenie, jak i nadmierna ekspozycja mogą mieć negatywne konsekwencje. Milczenie wytwarza często próżnię znaczeniową, którą dziecko wypełnia własnymi wyobrażeniami, nierzadko bardziej katastroficznymi niż rzeczywistość. Nadmiar informacji, zwłaszcza drastycznych i nieprzefiltrowanych, przeciąża system poznawczo-emocjonalny i może prowadzić do utrwalenia stanów lękowych. Z perspektywy klinicznej i pedagogicznej kluczowe staje się zachowanie równowagi pomiędzy prawdą a ochroną, przy czym ochrona nie może oznaczać falsyfikacji rzeczywistości, lecz takie dawkowanie i mediowanie treści, które pozwala dziecku zachować poczucie bezpieczeństwa psychicznego.

Ważnym pojęciem jest tu mentalizacja, rozumiana jako zdolność ujmowania zachowań własnych i cudzych w perspektywie stanów wewnętrznych: emocji, intencji, przekonań i potrzeb. Rozmowa z dzieckiem o wojnie wymaga od dorosłego nie tylko przekazu

Nie chodzi o milczenie ani zalewanie faktami.
Rozmowa ma dawać prawdę w dawce, którą dziecko może psychicznie unieść.

Mentalizacja to pytanie: „co dziecko z tym robi w głowie?”. Dorosły sprawdza nie tylko wiedzę dziecka, ale też jego lęki, skojarzenia i wyobrażenia.

informacyjnego, ale także podtrzymywania mentalizacyjnego pola rozmowy. Oznacza to zainteresowanie tym, co dziecko myśli, czuje, czego się obawia, jak rozumie usłyszane treści i jakie znaczenia im przypisuje. Tam, gdzie rozmowa redukuje się do suchego komunikatu lub przeciwnie – do nieopanowanego afektywnego zalewu – zdolność mentalizacji słabnie, a dziecko zostaje w większym stopniu zdane na mechanizmy pierwotne: rozszczepienie, zaprzeczenie, somatyzację czy kompulsywne poszukiwanie zapewnień.

Nie mniej istotna jest kategoria *resilience*, rozumianej nie jako indywidualna „sprężystość” dziecka, lecz jako dynamiczny proces adaptacyjny współkształtowany przez zasoby osobiste, relacyjne i środowiskowe. Odporność psychiczna dziecka wobec treści wojennych nie wynika z braku wrażliwości, lecz z obecności stabilnych ram przewidywalnej rutyny, responsywnych dorosłych, języka pozwalającego na symboliczne opracowanie doświadczenia, ograniczenia przeciążającej ekspozycji oraz możliwości odzyskiwania sprawczości w codziennych aktywnościach. W tym sensie rozmowa o wojnie powinna być wpisana w szerszą strategię ochrony rozwoju: nie tylko informować, ale zarazem stabilizować, różnicować, regulować i przywracać dziecku orientację w świecie.

Szczególnie złożonym kontekstem pozostaje szkoła. Jest ona instytucją transmisji wiedzy, ale równocześnie miejscem intensywnych procesów socjalizacyjnych, porównań społecznych i afektywnego rezonansu grupowego. W klasie spotykają się dzieci o zróżnicowanych doświadczeniach rodzinnych, medialnych i migracyjnych, a niekiedy także dzieci bezpośrednio dotknięte wojną. Nauczyciel działa więc nie tylko jako pośrednik w przekazywaniu treści, lecz jako organizator przestrzeni symbolicznej, w której wojna zostaje nazwana, ograniczona, osadzona poznawczo i ujęta w ramy możliwe do udźwignięcia przez grupę. Z pedagogicznego punktu widzenia

Odporność nie oznacza braku wrażliwości.
Wzmacniają ją rutyna, relacje, sen, przewidywalność i poczucie, że można zrobić coś konkretnego.

Klasa nie jest neutralną publicznością. Są w niej dzieci o różnych doświadczeniach, także migracyjnych i wojennych; rozmowa wymaga taktu.

wymaga to kompetencji w zakresie zarządzania dynamiką grupową, rozpoznawania objawów przeciążenia, przeciwdziałania wtórnej stygmatyzacji oraz tworzenia warunków do rozmowy, która nie reprodukuje chaosu, lecz wzmacnia zdolność wspólnoty do jego opracowywania.

„Przestrzelone” oznacza naruszone, niekoniecznie dosłownie zranione. Wojna może uszkadzać poczucie bezpieczeństwa także z daleka.

Tytuł naszej monografii „Przestrzelone dzieciństwo” należy rozumieć szerzej niż dosłownie. Odnosi się on do naruszenia przestrzeni rozwojowej dziecka przez zorganizowaną przemoc, ale także przez wtargnięcie do dzieciństwa treści, afektów i reprezentacji psychicznych, które przekraczają typowy horyzont rozwojowy. „Przestrzelone” oznacza tu uszkodzenie ciągłości doświadczenia bezpieczeństwa, osłabienie zaufania do przewidywalności świata, a niekiedy również nadwątlenie poczucia, że dorośli dysponują wystarczającą zdolnością ochronną. W tym sensie dzieciństwo może zostać głęboko zakłócone, choć nie zostało bezpośrednio dotknięte działaniami wojennymi.

To poradnik rozmowy, nie analiza militarna. Najważniejsze są tu emocje dziecka, rola dorosłego i warunki bezpiecznego wyjaśniania wojny.

Niniejsza książka sytuuje się na styku psychologii rozwojowej, psychotraumatologii, socjologii, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, a także refleksji nad komunikacją dorosły–dziecko w sytuacji kryzysu. Jej celem nie jest przedstawienie wojny jako problemu geopolitycznego, lecz opisanie warunków, w których rozmowa o wojnie może stać się czynnikiem ochronnym, a nie dodatkowym obciążeniem. Interesują nas tu między innymi mechanizmy dziecięcego lęku, rola współregulacji emocjonalnej, znaczenie adekwatności rozwojowej, ryzyko wtórnej traumatyzacji, funkcja rutyny i przewidywalności, a także pedagogiczne i etyczne granice ekspozycji na treści skrajnie obciążające.

Dziecko potrzebuje prawdy z osłoną relacyjną. Dorosły nie ma udawać, że wojny nie ma, ale nie powinien zostawiać dziecka samego z lękiem.

Punktem wyjścia pozostaje założenie, że dziecko nie potrzebuje ani brutalnego realizmu pozbawionego osłony relacyjnej, ani ochronnej fikcji, która uniemożliwia poznawcze opracowanie rzeczywistości. Potrzebuje natomiast dorosłych zdolnych do łączenia wiedzy z uważ-

nością, interpretacji z mentalizacją oraz ochrony z poszanowaniem dziecięcej podmiotowości. W świecie, w którym wojna coraz częściej staje się elementem codziennego krajobrazu informacyjnego, jednym z podstawowych zadań wychowawczych pozostaje to, by dziecko nie zostało pozostawione samo wobec tego, czego jeszcze nie potrafi samodzielnie pomieścić psychicznie.



GDY ŚWIAT
PRZESTAJE BYĆ
SPOKOJNY

PAWEŁ ZAPEŃSKI

Gdy świat przestaje być spokojny

Conversio

*Zamienia się spokój w lęk
Cukrowa wata w żelazną chmurę
Różowa wstążeczka w kir okrutny
A cisza zamienia się w burzę.*

*Papierowy samolot zaczyna wnet płonąć
Rysunki kredkami, walki są mapą
Karuzela – wir dymu i myśli
A niewinność jest solą w oku bydlaków*

Paweł Zapeński

Są takie momenty, w których świat zaczyna drżeć w miejscu, jakby ktoś nagle poruszył jego fundamentami. To właśnie wtedy dorosły zaczyna rozumieć, że dziecięcy świat, choć zbudowany z delikatnych materiałów, ma niezwykłą zdolność chłonięcia tego, co najtrudniejsze. I że to, co dla nas jest informacją, obrazem, doniesieniem z informacyjnego kanału telewizyjnego, dla dziecka staje się doświadczeniem, które wnika głęboko w psychikę, często bez słów. W takich chwilach opowieść przestaje być jedynie formą sztuki

Najpierw język. Dziecko nie potrzebuje wykładu o wojnie, lecz słów, którymi może nazwać lęk, oraz dorosłego, który potrafi ten lęk przyjąć.

czy rozrywki. Staje się narzędziem, schronieniem, czasem jedynym mostem między tym, co dziecko czuje, a tym, czego nie potrafi jeszcze nazwać.

Wojna, niezależnie od epoki, zawsze wdziera się w życie najmłodszych w sposób szczególnie okrutny. Nie pyta o gotowość, nie czeka na wyjaśnienia. Wchodzi w dziecięcy świat tylnymi drzwiami: przez obraz, przez napięcie dorosłych, przez nagłą zmianę rytmu codzienności. A jednak w historii raz po raz powraca coś, co pozwala dzieciom przetrwać ten napór: opowieść. To ona łagodzi ostre krawędzie rzeczywistości, porządkuje chaos, daje język emocjom, które inaczej pozostałyby bezkształtne. To ona pozwala dorosłym być przewodnikami, nawet gdy sami nie wiedzą, dokąd prowadzi droga.

Ten tekst wyrasta właśnie z takiego doświadczenia, z obserwacji, jak bardzo dzieci potrzebują sensu, gdy świat zaczyna go tracić. Także z przekonania, że opowieść, choć delikatna i ulotna jak papierowy samolot, potrafi unieść więcej, niż mogłoby się wydawać. Wprowadza nas w przestrzeń, w której wojna styka się z dzieciństwem, a jednocześnie pokazuje, że nawet w najciemniejszych czasach istnieją sposoby, aby ocalić w dziecku to, co jest najważniejsze. To próba uchwycenia chwili, w której spokój zamienia się w lęk i poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak towarzyszyć dziecku, gdy świat przestaje być spokojny.

Wojna jako doświadczenie dziecka

Pisząc o dziecku i wojnie dziś, nie sposób pominąć kontekstu, który jeszcze kilka lat temu wydawał się w Europie nieprawdopodobny. Wojna powróciła nie jako opowieść historyczna, lecz jako codzienność obecna w wiadomościach, rozmowach dorosłych i przestrzeni publicznej. Rosyjska agresja na Ukrainę sprawiła, że doświadczenie wojny

Opowieść porządkuje. Nie zastępuje faktów, ale pomaga dziecku zobaczyć zdarzenia jako historię, którą można zrozumieć, opowiedzieć i domknąć.

przestało być dla wielu dzieci abstrakcją, bo stało się codziennością. Stało się elementem ich osobistej historii i krajobrazu emocjonalnego. Jednocześnie współczesne dziecko żyje w świecie nieporównywalnie silniej nasyconym informacją niż jakiegokolwiek wcześniejsze pokolenie. Obrazy zniszczeń, relacje z frontu, dramatyczne nagrania i komentarze pojawiają się w przestrzeni on-line bez przerwy, często bez kontekstu i bez filtrów. W rezultacie dziecko doświadcza dziś wojny nie tylko jako wydarzenia historycznego czy społecznego, lecz także jako zjawiska medialnego i psychologicznego. To połączenie bliskości geograficznej, konfliktu z przeciążeniem informacyjnym tworzy sytuację zupełnie nową: dzieci widzą więcej niż kiedykolwiek wcześniej, ale rzadziej mają narzędzia, by to zrozumieć. Właśnie dlatego pytanie o rolę opowieści powraca z wyjątkową siłą.

Opowieść jako schronienie i narzędzie sensu

Opowieść, zarówno w formie bajki, jak i poezji, pełni fundamentalną rolę w ochronie dziecięcej psychiki w obliczu doświadczenia wojny. Pełniła ją w przeszłości i pełni ją również dziś. Coś, co wydarzyło się kilka lat temu, wraca do mnie nieustannie. W 2022 roku odwiedziłem Muzeum Auschwitz-Birkenau. To nie była zwykła wizyta. To było doświadczenie, które pozostaje z człowiekiem na długo, możliwe, że na zawsze. Kupiłem wtedy książkę „Bajki z Auschwitz”. Niepozorną, a jednocześnie niezwykle mocną. Nie wiedziałem jeszcze wtedy, że stanie się ona jednym z fundamentów mojego myślenia o dzieciach. Nie wiedziałem też, że po czasie pojawi się potrzeba napisania książki o tym, jak rozmawiać z dziećmi o wojnie. „Bajki z Auschwitz”, opracowane przez Jadwigę Pinderską-Lech oraz Jarosława Mensfeldta, (Pinderska-Lech i Mensfelt 2018) są świadectwem czegoś niezwykle go. Powstały w niemieckim nazistowskim obozie koncentracyjnym

Nadmiar dezorientuje. Dziecko może zostać przeciążone nie tylko treścią wiadomości, lecz także tempem obrazów, urywkami rozmów i brakiem spokojnego komentarza.

Bajkoterapia wykorzystuje bezpieczny dystans fikcji. Dziecko mówi o bohaterze, ale równocześnie porządkuje własny lęk, stratę lub napięcie.

Auschwitz jako kontekst pokazuje skrajność sytuacji: nawet tam tworzenie bajek mogło stać się formą troski o dziecko i cichego oporu wobec dehumanizacji.

Po lekturze lepiej nie sprawdzać „morału”. Wystarczą pytania: co czuł bohater, czego się bał, kto mu pomógł i co mogło przynieść ulgę.

Trauma wtórna może pojawić się bez bezpośredniego udziału w wojnie: przez obrazy przemocy, relacje o cierpieniu i napięcie przenoszone przez dorosłych.

Auschwitz. Tworzyli je więźniowie. Dla dzieci. Często dla własnych pociech. Wykorzystywali skrawki papieru i dostępne materiały. Robili to potajemnie. W miejscu, które miało odebrać człowiekowi wszystko, powstały opowieści. To był moment kluczowy. Rodzice nie mogli już zatrzymać rzeczywistości. Nie mogli już ochronić siebie przed obozem. Mogli jednak zrobić coś innego. Mogli ochronić psychikę dzieci. Mogli nadać sens temu, co wydało się go pozbawione. Dziś nazwalibyśmy to bajkoterapią, czyli metodą pracy z emocjami i traumą z wykorzystaniem bajek. Psychologia rozwojowa pokazuje, że dzieci przeżywają lęk inaczej niż dorośli. Ich doświadczenie emocjonalne ma charakter bardziej obrazowy, fragmentaryczny i silnie związany z wyobraźnią. Dziecko nie zawsze potrafi nazwać to, co czuje, ale potrafi to przeżyć w zabawie, rysunku, opowieści. Gdy rzeczywistość staje się zbyt trudna, dzieci często próbują ją „oswoić” poprzez symbol. Rysują, opowiadają historie, odgrywają sceny. Nie jest to ucieczka od rzeczywistości, lecz naturalny mechanizm regulacji emocjonalnej. Opowieść staje się językiem, którym dziecko mówi o tym, czego nie potrafi jeszcze wyrazić wprost. Opowieść pomaga nazwać lęk. Pomaga go oswoić. Tworzy przestrzeń bezpieczeństwa. W tym sensie bajki z Auschwitz są także zapisem pracy z traumą psychiczną, choć ich twórcy nie używali tego języka.

Współczesne dzieci coraz częściej doświadczają tzw. traumy wtórnej. Nie przeżywają wojny bezpośrednio, lecz poprzez obrazy, relacje i emocje dorosłych. Mimo braku fizycznego zagrożenia ich układ nerwowy reaguje podobnie jak w sytuacji realnego niebezpieczeństwa: pojawia się napięcie, lęk, poczucie utraty bezpieczeństwa. Trauma wtórna jest szczególnie podstępna, ponieważ bywa niedostrzegana. Dziecko „tylko ogląda wiadomości”, „tylko słyszy rozmowy dorosłych”, a jednak jego świat wewnętrzny ulega zmianie.

Podobne procesy opisuje Zygmunt Bauman, polski socjolog i filozof, mówiąc o płynnej nowoczesności (Bauman 2006). To rzeczywistość, w której znika stabilność. Zacierają się granice. Tożsamość przestaje być stała. Dla dziecka oznacza to jedno. Świat przestaje być przewidywalny, a co za tym idzie bezpieczny. Perspektywę tę można poszerzyć, odwołując się do diagnozy francuskiej filozofki Chantal Delsol, która w eseju *Koniec świata chrześcijańskiego* opisuje przemianę o charakterze cywilizacyjnym. Autorka nie twierdzi, że chrześcijaństwo znika jako religia, lecz że kończy się epoka, w której stanowiło ono oczywisty fundament kultury europejskiej oraz powszechnie przyjmowane źródło moralności (Delsol 2023). Delsol podkreśla, że cywilizacje nie kończą się nagle – „umierają kawałek po kawałku, w następstwie szeregu wstrząsów” (Delsol 2021). Proces ten oznacza stopniową utratę wspólnego języka wartości, który przez stulecia porządkował doświadczenie świata i nadawał sens wydarzeniom zbiorowym. W kontekście dzieciństwa diagnoza ta nabiera szczególnego znaczenia. Jeżeli kultura traci wspólny punkt odniesienia, trudniejsze staje się także przekazywanie dzieciom spójnej narracji o świecie. Dorosły, który sam doświadcza rozpadu oczywistych ram interpretacyjnych, musi na nowo budować język sensu i bezpieczeństwa. W tym kontekście rozmowa z dzieckiem o wojnie nie jest już jedynie zadaniem pedagogicznym czy psychologicznym, lecz także kulturowym i egzystencjalnym.

Korczak: dorosły wobec rozpadu świata

W tym miejscu warto zatrzymać się przy myśli Janusza Korczaka, który podobnie jak twórcy „Bajek z Auschwitz” stanął wobec pytania fundamentalnego: co można zrobić dla dziecka wtedy, gdy świat przestaje być bezpieczny. Korczak nie pozostawił jednego, systema-

Płynna nowoczesność oznacza świat o słabszych punktach oparcia: mniej trwałych ról, rytuałów i instytucji. Dziecko szczególnie mocno odczuwa tę niepewność.

Zmiana kodu kultury u Delsol dotyczy nie tylko religii. Chodzi o zanikanie wspólnego języka, którym społeczeństwo tłumaczy cierpienie, winę, dobro i odpowiedzialność.

Korczak traktował dziecko jako osobę, a nie projekt wychowawczy. To ważne także w rozmowie o wojnie: dziecko ma prawo pytać, bać się i rozumieć po swojemu.

tycznego traktatu o wojnie. Jego odpowiedzi rozproszone są w dziennikach, listach, wspomnieniach oraz tekstach pisanych w warunkach skrajnych, przede wszystkim w warszawskim getcie. To właśnie tam jego refleksja nabiera szczególnej mocy. Najważniejszym źródłem jest „Pamiętnik” pisany w 1942 roku (Korczak 2012a). Nie jest to tekst o dzieciach „w ogóle”, ale zapis życia tu i teraz w rzeczywistości głodu, strachu i nieuchronnej śmierci. Korczak nie ukrywa przed sobą prawdy o sytuacji, ale jednocześnie nie odbiera dzieciom tego, co stanowi fundament ich świata: godności, sensu i relacji. Nie mówi dzieciom wprost o nadchodzącej śmierci. Nie buduje także fałszywej iluzji bezpieczeństwa. Jego postawa opiera się na czymś innym, na byciu z dzieckiem w prawdzie emocjonalnej. W „Pamiętniku” pojawiają się zapisy, które pokazują, że dla Korczaka kluczowe było nie tyle chronienie dziecka przed wiedzą, ile chronienie go przed samotnością w jej przeżywaniu.

Dziecko może nie rozumieć wszystkiego, ale doskonale odczuwa napięcie dorosłych. Dlatego rolą wychowawcy nie jest tworzenie fikcyjnego świata bez wojny, lecz towarzyszenie dziecku w świecie, który się rozpada. Korczak pozostaje z dziećmi do końca, dosłownie i symbolicznie. Jego decyzja o pozostaniu z wychowankami i pójściu z nimi do transportu do Trebłinki jest ostatecznym potwierdzeniem tej postawy. Ważnym źródłem postępowej myśli pedagogicznej są wcześniejsze teksty Korczaka, zwłaszcza „Jak kochać dziecko” (Korczak 1992) oraz „Prawo dziecka do szacunku” (Korczak 2012b). Choć powstały przed wojną, zawierają idee, które w warunkach wojennych nabierają szczególnego znaczenia. Korczak podkreśla tam, że dziecko nie jest „przyszłym człowiekiem”, lecz człowiekiem tu i teraz. Ma prawo do powagi, do własnych emocji, do niewiedzy i do zadawania pytań. W kontekście wojny oznacza to jedno: dziecko nie może być pominięte w rozmowie o rzeczywistości, ale rozmowa ta musi być

Prawda z miarą. Nie trzeba mówić dziecku wszystkiego, ale nie wolno zostawiać go samego z napięciem, które wyczuwa. Zakres rozmowy musi pasować do wieku.

Szacunek w rozmowie oznacza potraktowanie pytań dziecka serio: bez wyśmiewania, zawstydzania, uciszania i szybkiego zamykania tematu.

dostosowana do jego możliwości rozumienia i przeżywania. Stary doktor nie stosuje języka „bajkoterapii” w dzisiejszym sensie, ale jego praktyka wychowawcza pokazuje coś bardzo zbliżonego. W Domu Sierot funkcjonowały opowieści, rytuały, teatr, gazeta dziecięca. Były to formy, które porządkowały doświadczenie i nadawały mu sens. Nawet w getcie Korczak organizował przedstawienia teatralne. Jednym z nich była inscenizacja „Poczty” Rabindranatha Tagore (Tagore 1961), opowieści o chłopcu oczekującym na list, który w istocie staje się metaforą przejścia i śmierci. Wybór tego tekstu nie był przypadkowy. To przykład świadomego użycia opowieści jako narzędzia pracy z doświadczeniem granicznym. Ciekawym przykładem ówczesnych działań, które dziś nazwalibyśmy innowacjami pedagogicznymi, jest zamieszczanie przez Korczaka w gazecie dla dzieci ogłoszeń takich jak poniższe:

Automat.

Na ulicach są automaty. Jak się wrzuca 10 groszy to wypada czekoladka. Raz wrzuciłem 10 groszy na placu Bankowym – nic mi nie wypadło. Przecież to jest oszustwo.

Kuba z Karmelickiej

Ogłoszenie to zaczerpnąłem z prezentacji multimedialnej przygotowanej przez redaktora Dariusza Bugalskiego, który podczas konferencji w Miliczu 20 marca 2026 r. wygłosił referat zatytułowany „A gdyby tak ... otworzyć się na dialog”.

Głos dziecka i prawo do poważnego traktowania

Fragment wypowiedzi Kuby można odczytać jako bardzo charakterystyczny przykład realizacji założeń pedagogiki korczakowskiej.

Rytuały stabilizują. Stały rytm dnia, powtarzalne czynności i wspólne drobne zwyczaje przywracają dziecku poczucie przewidywalności.

Tagore pisał o nadziei, oczekiwaniu i przekraczaniu cierpienia. Dlatego „Poczta” mogła stać się dla Korczaka językiem przejścia, a nie rozpacz.

Mały Przegląd był praktyką słuchania dzieci. Nie chodziło o pisanie o dzieciach, lecz o stworzenie im miejsca, w którym mogły mówić własnym głosem.

Język dziecka bywa prosty, ale nie płytki: „to niesprawiedliwe”, „ktoś stracił dom”, „ktoś potrzebuje pomocy” może otworzyć rozmowę o wojnie.

Szczególnie podejścia samego Korczaka do traktowania dziecka jako pełnoprawnego podmiotu społecznego. Po pierwsze, widzimy tu autentyczny głos dziecka. Głos prosty, konkretny, osadzony w codziennym doświadczeniu („wrzuciłem 10 groszy... nic nie wypadło”). Korczak uważał, że dzieci mają prawo opisywać świat własnym językiem, bez „upiększania” czy ingerencji dorosłych. Publikowanie takich wypowiedzi w *Małym Przeglądzie* było realizacją zasady prawa dziecka do wyrażania opinii. Po drugie, wypowiedź zawiera moralną ocenę rzeczywistości: „to jest oszustwo”. Dziecko nie tylko relacjonuje fakt, ale dokonuje interpretacji i nazywa niesprawiedliwość. W pedagogice Korczaka to kluczowe, bo według niego dziecko jest zdolne do samodzielnego sądu etycznego, a rolą dorosłego jest ten sąd uszanować, a nie bagatelizować. Po trzecie, tekst ujawnia dziecięce poczucie sprawiedliwości i prawa. Automat, który nie działa, narusza niepisaną umowę: zapłata powinna oznaczać otrzymanie towaru. Kuba formułuje więc bardzo „dorosłą” kategorię uczciwości w relacjach społecznych. Korczak podkreślał, że dzieci żyją w świecie norm i zasad i mają prawo je współtworzyć oraz oceniać. Po czwarte, istotny jest sam fakt podpisania się („Kuba z Karmelickiej”). To pokazuje tożsamość i sprawczość dziecka. To nie jest anonimowy „uczeń”, lecz konkretna osoba z własnym doświadczeniem. W duchu korczakowskim to realizacja idei podmiotowości dziecka.

Publikacja takiej notatki ma także wymiar wychowawczy, bo uczy dzieci, że ich głos ma znaczenie, bo pokazuje, że codzienne doświadczenia są ważne, ponieważ buduje świadomość społeczną (np. krytyka nieuczciwych praktyk). Ta krótka wypowiedź o automacie to nie tylko anegdota, ale przykład, jak w praktyce realizowała się korczakowska wizja dziecka jako obywatela, obserwatora i sędziego świata dorosłych. Warto też zauważyć, że Korczak nie chronił dzieci poprzez izolację od rzeczywistości. Chronił je poprzez strukturę, sens

i relacje. Dzieci miały swoje obowiązki, swój sąd koleżeński, swoje prawa. Nawet w warunkach getta istniał porządek dnia. To nie była ucieczka od wojny, lecz próba zachowania świata dziecka wewnątrz świata, który ulegał destrukcji. W tym sensie jego działania są niezwykle bliskie temu, co zaprezentowano w „Bajkach z Auschwitz”. Tam również nie zatrzymano rzeczywistości obozu. Stworzono jednak przestrzeń, w której dziecko mogło ją przeżyć inaczej.

Korczak pisał także o lęku dziecka. Podkreślał, że lęk nie jest czymś, co należy natychmiast usunąć, lecz czymś, co trzeba zrozumieć i uznać. Dziecko boi się nie tylko konkretnych wydarzeń, ale także nastroju świata. W czasie wojny ten nastrój jest wszechobecny. Dlatego tak ważne jest, by dorosły był przewodnikiem, a nie tylko strażnikiem informacji. To rozróżnienie jest kluczowe również dziś.

Jeżeli spojrzymy na współczesną sytuację dzieci doświadczających wojny nawet tylko poprzez media, zobaczymy, że problem, który opisywał Korczak, powraca w nowej formie. Dziecko nadal odczuwa lęk, dezorientację i utratę przewidywalności świata. Zmieniły się tylko kanały przekazu. Obraz wojny nie przychodzi już wyłącznie z bezpośredniego doświadczenia, ale także z ekranu. Tym bardziej potrzebna jest obecność dorosłego, który pomoże ten obraz zrozumieć i uporządkować. W tym kontekście opowieść, o której mowa w wierszu „Conversio”, nabiera jeszcze głębszego znaczenia. Nie jest jedynie narzędziem łagodzenia emocji. Jest formą budowania sensu w świecie, który sens traci. Dokładnie tak, jak u Korczaka. I dokładnie tak, jak w „Bajkach z Auschwitz”.

Ton ma znaczenie. Dziecko często reaguje silniej na głoś, napięcie, milczenie lub pośpiech dorosłego niż na samą treść informacji.

Obraz bez komentarza może zostać odebrany jak bezpośrednie zagrożenie. Dziecko potrzebuje dopowiedzenia, gdzie coś się dzieje i czy jest teraz bezpieczne.

Od Korczaka do współczesności

Można więc powiedzieć, że istnieje ciągłość doświadczenia i odpowiedzi. Od Korczaka, przez więźniów Auschwitz, aż po czasy współczesne,

konieczne są próby rozmowy z dziećmi o wojnie. Zmieniają się konteksty historyczne, ale nie zmienia się podstawowa potrzeba dziecka: potrzeba zrozumienia świata i bycia w nim z kimś. Korczak pokazuje, że nawet w najbardziej nieludzkich warunkach możliwe jest zachowanie człowieczeństwa dziecka. Nie poprzez zaprzeczenie rzeczywistości, lecz poprzez nadanie jej znaczenia. To właśnie w tym miejscu spotykają się wszystkie wątki tego tekstu. Wojna jako doświadczenie rozpadu. Opowieść jako próba ocalenia sensu. I dziecko, które niezależnie od epoki potrzebuje kogoś, kto pomoże mu przejść przez świat, który przestaje być spokojny. Wiersz „Conversio” jest próbą uchwycenia tego momentu. Nie opisuje wojny wprost. Pokazuje jej wejście, właściwie powinienem użyć słowa wnikięcie do świata dziecka. Każdy obraz działa tu jak mechanizm. Cukrowa wata oznacza dzieciństwo. Lekkość. Bez troskę. Zostaje ona jednak przekształcona w żelazną chmurę. W coś ciężkiego i groźnego. To moment, w którym bezpieczeństwo zamienia się w zagrożenie. Różowa wstążeczka symbolizuje niewinność. Zmienia się w kir, to jest zetknięcie dziecka z doświadczeniem śmierci. Papierowy samolot to zabawa. Wyobraźnia. Swoboda. Zaczyna płonąć. Zabawa zostaje wchłonięta i zniszczona przez logikę wojny. Rysunki kredkami są naturalnym językiem dziecka. Służą wyrażaniu emocji. Stają się mapami walk. To próba uporządkowania chaosu i nadania mu struktury. Karuzela jest symbolem powtarzalności i bezpieczeństwa. Zamienia się w wir dymu i myśli. To obraz dezorientacji i przeciążenia. To nie są tylko metafory. To zapis procesu psychicznego. Świat dziecka nie znika nagle. On się przekształca. To przekształcenie jest doświadczeniem traumy.

Dziecięce symbole nie są ozdobą tekstu. Pokazują, jak wojna przechwytuje znaki codziennego bezpieczeństwa: zabawkę, rysunek, kolor, zabawę.

Trauma może narastać. Nie zawsze jest jednym wstrząsem; czasem powstaje z powtarzanego napięcia, utraty przewidywalności i poczucia braku wpływu.

Wojna medialna i środowisko algorytmiczne

W XX wieku wojna była wydarzeniem wyraźnym. Miała początek i koniec. Była doświadczeniem bezpośrednim. Dotyczyła ciała, przestrzeni i codzienności. Współczesność działa inaczej. Wojna nie znika, tylko zmienia formę. Widać to wyraźnie po rosyjskiej inwazji na Ukrainę. Dla polskiego społeczeństwa jest to konflikt jednocześnie bliski i daleki. Bliski, bo obecny w przestrzeni społecznej, tuż przy polskiej granicy. Daleki, bo dla wielu wciąż pośredni. Dziecko doświadcza dziś wojny głównie poprzez obraz. Widzi ją w telefonie. W mediach społecznościowych, na TikToku. Obraz zniszczenia pojawia się obok rozrywki. To zmienia sposób przeżywania. Powstaje napięcie. Intensywność miesza się z dystansem, a emocje z obojętnością. Wojna staje się jednym z wielu komunikatów. To sytuacja nowa i bardzo trudna. Dziecko widzi więcej niż jego rówieśnik kiedyś, ale nie zawsze rozumie. Dlatego rola opowieści wraca. Tak jak w Auschwitz była formą ochrony, tak dziś może być narzędziem porządkowania świata. Pomaga nazwać emocje. Przywraca sens. Buduje poczucie bezpieczeństwa. Świat się zmienia, wojny się zmieniają, media się zmieniają, ale potrzeby dziecka pozostają takie same. Dlatego dziś, podobnie jak wtedy, opowieść nie jest dodatkiem do rzeczywistości a jest jej najważniejszą obroną. Być może ostatnim miejscem, w którym można ocalić dziecięcy świat przed rozpadem.

Współczesne dziecko dorasta w środowisku algorytmicznym. Media społecznościowe nie tylko przekazują informacje, selekcjonują je i wzmacniają. Treści budzące silne emocje są promowane, ponieważ przyciągają uwagę. Oznacza to, że obrazy przemocy mają większą szansę dotrzeć do dziecka niż treści spokojne i wyjaśniające. Dorosły potrafi, przynajmniej częściowo, odróżnić informację od manipulacji, a kontekst od sensacji. Dziecko dopiero uczy się tej umiejętności.

Nie izolacja, lecz osłona.
Warto ograniczać drastyczne obrazy, ale nie udawać, że wojny nie ma. Najbezpieczniejsza jest spokojna rozmowa.

Algorytmy wzmacniają emocje. Platformy nie pokazują świata neutralnie; dobierają treści tak, by zatrzymać uwagę, często przez lęk, gniew lub szok.

Dorosły jako przewodnik.
Celem nie jest całkowite odcięcie dziecka od informacji, lecz pomoc w zrozumieniu tego, co już zobaczyło albo usłyszało.

Najpierw relacja. Fakty mają większy sens dopiero wtedy, gdy dziecko czuje przy sobie spokojnego, dostępnego dorosłego. Bez tego wyjaśnienia mogą nasilać lęk.

Widzi obraz, ale nie zna jego kontekstu. Słyszy informację, ale nie potrafi ocenić jej skali. Właśnie dlatego dziś rola dorosłego polega nie na odcinaniu dziecka od informacji, lecz na towarzyszeniu mu w ich rozumieniu. Dorosły staje się przewodnikiem po świecie informacji. Dokładnie tak, jak kiedyś był przewodnikiem po świecie wydarzeń. Historia pokazuje, że w chwilach największego zagrożenia człowiek instynktownie sięga po opowieść. Sięgali po nią Korczak i wychowawcy Domu Sierot. Sięgali po nią więźniowie Auschwitz. Sięgamy po nią także i dziś.

Opowieść nie zatrzymuje wojny. Nie usuwa lęku. Nie przywraca utraconego świata.

Potrafi jednak zrobić coś niezwykle ważnego: pozwala dziecku przeżyć rzeczywistość w relacji z drugim człowiekiem. To właśnie ta relacja jest pierwszą i najważniejszą formą bezpieczeństwa.

Dlatego odpowiedzialność dorosłych nie kończy się na przekazywaniu informacji. Zaczyna się tam, gdzie pojawia się potrzeba nadania sensu. Bo kiedy świat przestaje być spokojny, opowieść bywa ostatnim schronieniem dziecięcego świata.

Bibliografia

- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Delsol C. (kwiecień 25, 2021). *Koniec chrześcijańskiego świata*. Teologia Polityczna. <https://teologiapolityczna.pl/koniec-chrzescijanskiego-swiat-a-chrzescijanstwa-wyklad-prof-chantal-delsol>.
- (2023). *Koniec świata chrześcijańskiego. Inwersja normatywna i nowa era*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Korczak J. (1992). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- (2012a). *Pamiętnik*. H. Kirchner (red.). Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- (2012b). *Prawo dziecka do szacunku*. Opracowanie tekstu: Elżbieta Cichy. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Pinderska-Lech J. i J. Mensfelt (red.). 2018. *Bajki z Auschwitz*. Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Tagore R. (1961). *Poczta*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

PYTANIA I ROZMOWY

Pytania i rozmowy

Rozmowy o wojnie są dla dzieci i młodzieży trudne, ale jednocześnie bardzo potrzebne. Dzieci i młodzież słyszą o konfliktach zbrojnych w mediach, w domach, w rozmowach rówieśniczych. Brak rozmowy może prowadzić do niepokoju, nieporozumień, a czasem także do powstawania stereotypów, zwłaszcza wobec osób przybywających z innych krajów, w tym ogarniętej wojną Ukrainy.

Ta lista pytań powstała, aby ułatwić nauczycielom prowadzenie bezpiecznych, empatycznych i mądrych rozmów o wojnie i jej konsekwencjach; pomóc uczniom wyrażać emocje, zadawać pytania i rozwijać umiejętność krytycznego myślenia; wspierać budowanie postaw szacunku i zrozumienia wobec osób z doświadczeniem migracji; wzmocnić edukację obywatelską i świadomość społeczną.

Nauczycielko, nauczycielu, możesz je wykorzystać:

- jako pytania otwierające dyskusję,
- jako inspirację do pracy w grupach,
- jako element lekcji wychowawczej, historii, WOS-u, etyki lub języka polskiego,
- jako narzędzie do diagnozy nastrojów i potrzeb uczniów.

Milczenie nie chroni dziecka przed tematem; często zostawia je samo z obrazami, domysłami i lękiem.

Pytania diagnostyczne nie służą ocenianiu. Mają pokazać, czego uczniowie się boją i czego nie rozumieją.

Klasy I–III

Młodsze dzieci myślą konkretnie, dlatego potrzebują krótkich zdań, przykładów i spokojnego tonu dorosłego.

Najpierw warto zapytać o emocję, nie o wiedzę. Dziecko może więcej czuć, niż umie wyjaśnić.

Migracja oznacza zmianę miejsca życia. Uchodźstwo to migracja wymuszona zagrożeniem, wojną lub prześladowaniem.

W tym wieku najważniejsze jest bezpieczeństwo emocjonalne, prosty język i odwołania do doświadczeń dziecka.

a Pytania o emocje i poczucie bezpieczeństwa

- *Co czujesz, kiedy słyszysz słowo „wojna”?*
- *Jak myślisz, dlaczego ludzie czasem się kłócą lub walczą?*
- *Co pomaga ci poczuć się bezpiecznie, kiedy coś cię martwi?*

b Pytania o pomoc i empatię

- *Jak możemy pomóc komuś, kto musiał opuścić swój dom?*
- *Co możemy zrobić, żeby ktoś nowy w klasie poczuł się dobrze?*
- *Jakie słowa lub gesty pokazują, że jesteśmy dla kogoś życzliwi?*

c Pytania o różnorodność i migrantów

- *Co możemy zrobić, żeby osoby z innych krajów czuły się u nas mile widziane?*
- *Czego moglibyśmy się nauczyć od dzieci, które przyjechały z innych miejsc?*
- *Jak myślisz, co jest dla nich najtrudniejsze?*

Klasy IV–VIII

Uczniowie w tym wieku potrafią już analizować, ale nadal potrzebują wsparcia w rozumieniu emocji i złożonych zjawisk społecznych.

a Pytania o zrozumienie sytuacji

- *Skąd czerpiesz informacje o wojnie i jak oceniasz ich wiarygodność?*
- *Dlaczego konflikty zbrojne wybuchają między państwami?*
- *Jak wojna wpływa na życie zwykłych ludzi?*

b Pytania o emocje i postawy

- *Jakie emocje pojawiają się u Ciebie, gdy słyszysz o wojnie?*
- *Co pomaga Ci radzić sobie z trudnymi wiadomościami?*
- *Jak możemy wspierać siebie nawzajem w klasie?*

c Pytania o migrantów i relacje międzykulturowe

- *Dlaczego ludzie decydują się uciekać ze swojego kraju?*
- *Jakie stereotypy dotyczą migrantów?*
- *Co możemy zrobić, aby osoby z innych krajów czuły się w naszej szkole bezpiecznie i akceptowane?*
- *Jak myślisz, dlaczego niektórzy ludzie boją się obcych? Co może pomóc to zmienić?*

W starszych klasach szkoły podstawowej można już łączyć rozmowę o emocjach z analizą informacji i stereotypów.

Wiarygodność źródła warto sprawdzać przez autora, datę, intencję tekstu i potwierdzenie w innych miejscach.

Wojna to nie tylko front. To także szkoła, praca, dom, zdrowie, relacje rodzinne i codzienne bezpieczeństwo.

Stereotyp upraszcza obraz całej grupy i zastępuje poznanie konkretnego człowieka gotową etykietą.

Lęk przed obcym często wynika z braku kontaktu, niepewności i powtarzanych opowieści o zagrożeniu.

d Pytania o odpowiedzialność i wartości

- *Jakie wartości są dla Ciebie najważniejsze w czasie trudnych wydarzeń?*
- *Co to znaczy być odpowiedzialnym obywatelem w sytuacji kryzysu?*
- *Jak możemy budować pokój w naszym najbliższym otoczeniu?*

Uczniowie ze szkół ponadpodstawowych

Ze starszą młodzieżą można rozmawiać o propagandzie, prawie humanitarnym, uchodźstwie i odpowiedzialności państw.

Tu można już prowadzić rozmowy bardziej analityczne, odnoszące się do historii, polityki, mediów i etyki.

a Pytania o analizę i krytyczne myślenie

- *Jakie są główne przyczyny współczesnych konfliktów zbrojnych?*
- *W jaki sposób media wpływają na nasze postrzeganie wojny?*
- *Jak odróżnić rzetelną informację od manipulacji?*

b Pytania o konsekwencje społeczne i polityczne

- *Jak wojna zmienia społeczeństwa, gospodarki i relacje międzynarodowe?*
- *Jakie wyzwania stoją przed państwami przyjmującymi uchodźców?*
- *Jakie prawa mają osoby uciekające przed wojną?*

Warto odróżnić język **moralny** od prawnego: współczucie jest postawą, azyl i ochrona to instytucje.

c Pytania o migrantów i postawy społeczne

- *Jakie są najczęstsze obawy Polaków dotyczące migrantów i skąd mogą wynikać?*
- *Jakie korzyści może przynieść społeczeństwu różnorodność kulturowa?*
- *Jak reagować, gdy widzimy przejawy dyskryminacji lub mowy nienawiści?*

Reakcja nie musi być konfrontacyjna. Czasem wystarczy nazwać problem, wesprzeć osobę i zgłosić sytuację dorosłemu.

d Pytania o etykę i odpowiedzialność

- *Czy istnieje „sprawiedliwa wojna”? Jakie są argumenty za i przeciw?*
- *Jakie obowiązki moralne mają państwa wobec osób uciekających przed konfliktem?*
- *Jak jednostka może realnie wpływać na budowanie pokoju?*

Pojęcie wojny sprawiedliwej ma długą tradycję etyczną, ale zawsze wymaga pytań o obronę, proporcje i ofiary cywilne.

Jak rozmawiać z dzieckiem o wojnie – wskazówki dla rodziców

Krok 1 Sprawdź, co dziecko już wie

Zacznij od pytania: „Co słyszałeś/aś o tej sytuacji?” To pozwoli uniknąć nadmiaru informacji.

Rodzic nie musi znać wszystkich odpowiedzi. Ważniejsze są spokój, uczciwość i gotowość do dalszej rozmowy.

Krok 2 Wyjaśnij sytuację prostymi słowami

Np.: „Na świecie są miejsca, gdzie ludzie się kłócą i dochodzi do walk. Dorośli próbują to zatrzymać.”

Prosty język nie oznacza fałszu. Oznacza dobór słów bez drastycznych obrazów i szczegółów ponad wiek dziecka.

Krok 3 Zapewnij o bezpieczeństwie

Podkreśl:

Zapewnienie o bezpieczeństwie powinno być konkretne: gdzie jesteśmy, kto się nami opiekuje, co działa normalnie.

- „Jesteśmy bezpieczni”
- „Dorośli dbają o to, żeby nic złego się nie stało”

Krok 4 Nazwij i zaakceptuj emocje

„Widzę, że się martwisz. To normalne.”
Nie bagatelizuj („nie ma się czego bać”).

Nazwanie emocji obniża napięcie, bo dziecko dostaje język do opisanego tego, co dzieje się w ciele i myślach.

Krok 5 Odpowiadaj na pytania – tylko tyle, ile potrzeba

Nie rozwijaj wątków, o które dziecko nie pyta.

Krok 6 Zadbaj o codzienną rutynę

Stale pory dnia, rytuały i przewidywalność obniżają lęk.

Krok 7 Obserwuj zachowanie dziecka

Zwróć uwagę na:

- problemy ze snem
- wycofanie
- nadmierny lęk

W razie potrzeby wracaj do rozmowy.

Jak rozmawiać z dzieckiem o wojnie – wskazówki dla nauczycieli i wychowawców

Krok 1 Stwórz bezpieczną przestrzeń do rozmowy

Zaznacz:

„Możemy o tym porozmawiać, jeśli chcecie.”

Krok 2 Ustal zasady rozmowy

- nie oceniamy
- nie wyśmiewamy
- każdy ma prawo do emocji

Krok 3 Sprawdź poziom wiedzy uczniów

Zadaj pytania otwarte, np.:

„Co już wiecie o tej sytuacji?”

Krok 4 Koryguj nieprawdziwe informacje

Dzieci często przynoszą fake newsy – spokojnie je prostuj.

Krok 5 Przekazuj fakty w sposób neutralny

Unikaj dramatyzowania i nadmiernych szczegółów.

Korygujemy informację, nie osobę: „sprawdźmy źródło”, zamiast „to bzdura”.

Neutralny język nie oznacza obojętności wobec krzywdy. Oznacza powstrzymanie paniki i nadmiaru obrazów.

Krok 6 Nazwij emocje i je normalizuj

„To naturalne, że można się bać albo martwić.”

Krok 7 Nie zmuszaj do wypowiedzi

Nie każde dziecko chce mówić – uszanuj to.

Krok 8 Wzmacniaj poczucie sprawczości

Można zaproponować działania, np.:

- pomoc potrzebującym
- rozmowy o solidarności i wsparciu

Krok 9 Współpracuj z rodzicami

Informuj, że temat był omawiany i zachęcaj do kontynuacji rozmowy w domu.

Sprawczość powinna być realna i osiągalna: pomoc, życzliwość, sprawdzanie informacji, reagowanie na krzywdzący język.

Czego unikać w rozmowie z dzieckiem

- nadmiaru drastycznych szczegółów
- bagatelizowania emocji („nie przesadzaj”)
- straszenia („to może być u nas”)
- niekontrolowanego oglądania wiadomości
- rozmów pełnych własnej paniki

Dorosły może mieć trudne emocje, ale nie powinien przenosić ich ciężaru na dziecko.

PRZESTRZELONE
DZIECIŃSTWO

MAGDALENA SZPUNAR

Przestrzelone dzieciństwo

Niech nie wyje mi nad głowę

*Niech nie wyje mi nad głowę
to całe dzieciństwo
niech jęk bomb pozwoli coś usłyszeć
niech jęk bomb pozwoli na jakiś sen*

*Niech nie wyje mi nad głowę
przerwane dzieciństwo
przerwana w pół zabawa
przerwane słowo w pół
urwane palce*

*Niech nie wyje mi nad głowę
zabierzcie ode mnie ten grad bomb
co spada na głowę jak nieproszony deszcz*

Magdalena Szpunar

Problematyka komunikacji z dzieckiem na temat zjawiska wojny stanowi jeden z bardziej wymagających obszarów wychowawczych, wobec którego dorośli opiekunowie wykazują tendencję do unikania.

Milczenie nie chroni.
Dziecko zwykle i tak zbiera strzępy informacji; potrzebuje dorosłego, który pomoże je nazwać i uporządkować.

Reakcje stresowe u dzieci często są rozproszone: mogą pojawić się w ciebie, śnie, zabawie, złości albo wycofaniu.

Pytanie nie brzmi: czy rozmawiać, lecz jak mówić prawdę tak, aby nie dokładać dziecku lęku.

Postawa ta nie wynika z braku dobrej woli, lecz z faktu, iż sama wojna generuje u dorosłych szereg trudnych stanów emocjonalnych – lęk, poczucie bezradności oraz sprzeciw moralny. Każdy opiekun dąży do ochrony dziecka przed cierpieniem, jednocześnie wiedząc, że milczenie w sytuacji bezpośredniej bliskości konfliktu zbrojnego – toczącego się za wschodnią granicą – jest nie tylko niemożliwe do utrzymania, lecz również niekorzystne dla dobrostanu psychicznego dziecka. Dzieci wielokrotnie stają się mimowolnymi odbiorcami treści dotyczących wojny: są obecne podczas rozmów prowadzonych przez dorosłych, eksponowane na nagłówki medialne, wyczuwają napięcie emocjonalne w zachowaniu opiekunów, a niekiedy nawiązują relacje rówieśnicze z dziećmi dotkniętymi skutkami konfliktu. Jak wskazują badania, dzieci eksponowane na wojnę i przymusowe przemieszczenie wykazują szeroki zakres reakcji stresowych – od specyficznych lęków, zachowań zależnościowych i przedłużającego się płaczu, po objawy somatyczne, zachowania agresywne, a nawet zmiany w zabawie, takie jak pojawianie się mrocznych tematów czy wycofanie społeczne (Bürgin, Anagnostopoulos, Vitiello, i in. 2022). Co istotne, skutki te nie ograniczają się wyłącznie do ekspozycji bezpośredniej – badania po zamachach z 11 września 2001 roku wykazały znaczący wpływ emocjonalny na dzieci, które nie miały bezpośredniego kontaktu z atakami (Buchnik-Atzil, Einziger, Glikzman i Lev-Ari 2026).

W związku z powyższym kluczowe pytanie nie powinno dotyczyć zasadności prowadzenia rozmowy, lecz sposobu jej realizacji – tak, aby minimalizować ryzyko wywołania lęku i napięcia, nie naruszając przy tym zasady rzetelności informacyjnej ani nie pozostawiając dziecka z nieuregulowanym pobudzeniem emocjonalnym. Warto podkreślić, że interwencje psychoedukacyjne kierowane do opiekunów – dostarczające im prostych, opartych na dowodach naukowych narzędzi wspierania dzieci w radzeniu sobie z emocjami

związanymi z wojną – wykazują skuteczność w redukcji objawów lękowych i wzmacnianiu odporności psychicznej dzieci (Vicentini, Burro, Rocca, i in. 2022). Pierwsza z ogólnych zasad komunikacji w tym zakresie jest prostsza, niż mogłoby się wydawać – dziecko nie oczekuje od opiekuna wyczerpującego wykładu geopolitycznego. Jego potrzeby koncentrują się wokół prawdy podanej adekwatnie do poziomu rozwojowego, wsparcia emocjonalnego oraz poczucia, że dorosły dysponuje wystarczającymi zasobami poznawczymi i emocjonalnymi, by nazywać trudne zjawiska. Należy przy tym uwzględnić fakt, że dzieci cechują się wysoką wrażliwością na niespójności komunikacyjne. W sytuacji, gdy opiekun deklaruje brak problemu, jednocześnie kompulsywnie śledząc przekazy medialne, dziecko odbiera komunikat jako sprzeczny. Dysonans między warstwą werbalną a zachowaniem niewerbalnym nie sprzyja wyciszeniu, lecz utrwała przekonanie, że o sprawach trudnych nie należy rozmawiać. Milczenie nie eliminuje lęku – przesuwa go jedynie w sferę wyobraźni, która bywa surowsza niż rzeczywistość. Badania wskazują, że unikanie przez rodziców omawiania traumatycznych wydarzeń może nasilać objawy lęku u dziecka (Afzal, Ye, Page, Trickey, i in. 2023, Blair-Andrews, Salloum, Evans, i in. 2024).

Rozmowę z dzieckiem zaleca się inicjować od pytań eksploracyjnych, nie od monologu informacyjnego: „Co słyszałeś na ten temat?”, „Co o tym myślisz?”, „Czy coś cię niepokoi?” – tego rodzaju pytania umożliwiają rozpoznanie aktualnego poziomu wiedzy i stanu emocjonalnego dziecka. Odpowiedzi będą zróżnicowane w zależności od wieku i indywidualnych doświadczeń. Młodsze dzieci skupiają się przede wszystkim na kwestiach bezpieczeństwa – własnego i bliskich, podczas gdy uczniowie szkoły średniej są zainteresowani przede wszystkim informacjami faktograficznymi, a nastolatki zaczynają przyswajać wartości swoich opiekunów, środowiska szkolnego

Nie wykład. Dziecku potrzebne są krótkie wyjaśnienia, spokojny ton i gotowość dorosłego do kolejnych pytań.

Spójność uspokaja. Jeśli dorosły mówi, że „nic się nie dzieje”, ale sam jest napięty, dziecko wierzy napięciu.

Najpierw rozpoznanie. Pytania pokazują, co dziecko już wie, czego się domyśla i czego naprawdę się boi.

Małe dziecko pyta konkretnie: czy jestem bezpieczny, czy rodzice są bezpieczni, czy nasz dom jest bezpieczny.

Zachowanie jest komunikatem. Bezsenność, drażliwość czy potrzeba bliskości mogą mówić więcej niż odpowiedź „wszystko dobrze”.

Minimum nie znaczy kłamstwo. Chodzi o prawdę bez obrazów i szczegółów, których dziecko nie potrafi jeszcze udźwignąć.

Minimum przemocy: młodsze dziecko powinno dostać prostą prawdę bez obrazów, które zostają w wyobraźni.

i rówieśników (Richardson 2024). Znaczna część dzieci nie wyrazi lęku wprost, manifestując go natomiast na poziomie behawioralnym: poprzez zaburzenia snu, wzmożoną drażliwość lub nasiloną potrzebę bliskości. Opiekunowie powinni zwracać uwagę na zachowania regresywne, takie jak ssanie kciuka, prośby o wspólne spanie, wzmożona płaczliwość, pogorszenie wyników w nauce, a także skargi somatyczne: bóle głowy, bóle brzucha czy bezsenność (Richardson 2024). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że dzieci komunikują stany emocjonalne przede wszystkim zachowaniem, a nie werbalizacją. Dzieci reagują odmiennie na stres wynikający z ekspozycji na przemoc, zależnie od poziomu rozwojowego, a zrozumienie tych reakcji stresowych wymaga osadzenia ich w kontekście społeczno-emocjonalnym (Bürgin, Anagnostopoulos, Vitiello, i in. 2022). Kompetentny opiekun nie oczekuje zatem wyłącznie sformułowanych pytań, lecz pozostaje wrażliwy na zmiany nastroju, sygnały poszukiwania bezpieczeństwa czy nagle zainteresowanie tematyką ochrony.

W przypadku dzieci młodszych przekaz powinien być ograniczony do niezbędnego minimum, bez szczegółów dotyczących aktów przemocy czy zbrodni wojennych. Adekwatnym przykładem może być sformułowanie: „W niektórych miejscach na świecie ludzie i rządy rozwiązują konflikty przy użyciu przemocy. Jest to bardzo złe i powoduje cierpienie”. Nastolatki wkraczający w fazę myślenia formalnego (Inhelder, Piaget, i in. 1958) są zdolni do przetwarzania abstrakcji i scenariuszy hipotetycznych, co sprawia, że w ich przypadku skuteczniejsze okazuje się pytanie „Co słyszysz w swoim telefonie?” – które przenosi ich z pozycji biernych odbiorców informacji w rolę aktywnych analityków (Inhelder, Piaget, i in. 1958). Istotne jest przy tym zachowanie właściwych proporcji – wyjaśnianie nie powinno prowadzić do normalizacji zjawiska wojny. Dziecko nie powinno wynosić z rozmowy wrażenia, że wojna jest zjawiskiem naturalnym

i nieuchronnym, analogicznym do zmian pór roku. Wojna jest wytworem ludzkich decyzji, a zatem czymś, czemu możliwe jest i pożądane przeciwdziałanie.

Należy podkreślić, że dziecko nie potrzebuje opiekuna pozbawionego sfery emocjonalnej – potrzebuje opiekuna zdolnego do przeżywania emocji bez utraty kontroli nad własnym funkcjonowaniem. W tym kontekście szczególne znaczenie ma koncepcja „kontenera emocjonalnego” (*emotional container*) zaproponowana przez Wilfreda Biona (Bion 1962), zgodnie z którą rola opiekuna polega na przyjęciu nieznośnego lęku dziecka, jego wewnętrznym przepracowaniu i zwróceniu mu go w formie możliwej do przyswojenia. Wskazane jest zatem, by dorosły dzielił się swoimi odczuciami w sposób umiarkowany: „Mnie też to smuci”, „To są trudne wiadomości, które mnie niepokoją”. Badania wykazały, że gdy rodzice reagują wspierająco na ekspresję emocjonalną dzieci – walidując ją, zachęcając do wyrażania uczuć i uspokajając – dzieci stają się bardziej komfortowe w doświadczaniu i wyrażaniu szerokiego spektrum emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych (Perry, Creavey, Arthur, i in. 2020). Należy jednak wystrzegać się odwrócenia ról opiekunów – to nie dziecko powinno pełnić funkcję regulatora emocjonalnego dla dorosłego. Badania prowadzone w kontekście wojennym wskazują, że wysoka skuteczność rodzicielska w połączeniu z otwartą komunikacją na temat wydarzeń wojennych istotnie łagodzi negatywny wpływ lęku matczynego na dobrostan emocjonalny dziecka – matki o wysokiej skuteczności rodzicielskiej skutecznie pełnią rolę bufora chroniącego dziecko przed nasileniem dystresu nawet wówczas, gdy same doświadczają podwyższonego lęku (Buchnik-Atzil, Einziger, Gliksman i Lev-Ari 2026). W sytuacji silnego pobudzenia emocjonalnego opiekun powinien zatem poszukiwać wsparcia wśród dorosłych, nie zaś obciążać nim dziecka.

Wojna nie jest pogodą.
Warto podkreślać, że wynika z decyzji ludzi, więc można jej przeciwdziałać.

Spokój nie oznacza chłodu.
Dorosły może mówić o smutku lub niepokoju, ale nie powinien obciążać nimi dziecka.

Kontener emocjonalny to dorosły, który przyjmuje lęk dziecka i oddaje mu go w łagodniejszej, zrozumiałej formie.

Nie odwracać ról. Dziecko może wiedzieć, że dorosły się martwi, ale nie powinno go pocieszać ani stabilizować.

Higiena informacyjna polega na ograniczaniu nadmiaru obrazów, nagłówków i komentarzy, nie na udawaniu, że wojny nie ma.

Istotne znaczenie ma również kwestia zarządzania przepływem informacji. Współczesna przestrzeń medialna generuje nadmiar bodźców, w tym drastycznych obrazów i sensoryjnych przekazów. Ekspozycja medialna na treści związane z konfliktem zbrojnym wiąże się bezpośrednio z nasileniem psychologicznego dystresu i objawów stresu pourazowego, przy czym poczucie własnej skuteczności i dyspozycyjny optymizm pełnią rolę moderatorów łagodzących te efekty (Pe'er i Slone 2022). Ekspozowanie małego dziecka na tego rodzaju treści nie sprzyja kształtowaniu empatii, lecz prowadzi do bezradności, desensytyzacji emocjonalnej lub zaburzeń lękowych. Podejścia psychoedukacyjne, które uczą dzieci o normalnej reakcji stresowej, walidują ich doświadczenia i dostarczają konkretnych strategii radzenia sobie, wykazują szczególną skuteczność (Betancourt, Meyers-Ohki, Charrow i Tol 2013). Ochrona dziecka nie polega zatem na zaprzeczaniu faktom, lecz na selektywnym filtrowaniu bodźców, utrzymaniu kontroli nad źródłami informacji oraz aktywnym kształtowaniu kompetencji medialnych dziecka.

Pytanie o wojnę często jest pytaniem o dom, rodziców, szkołę i to, czy jutro będzie podobne do dzisiaj.

W toku rozmów dotyczących konfliktu zbrojnego dzieci często formułują pytania egzystencjalne odnoszące się do własnego bezpieczeństwa: „Czy u nas też będzie wojna?”, „Czy nasza rodzina będzie musiała uciekać?”. Schematy poznawcze dotyczące bezpieczeństwa społecznego kształtują się w dzieciństwie i adolescencji w relacji do sposobu, w jaki dziecko ocenia siebie i otaczający je świat – a znaczenia i narracje, które opiekunowie przypisują wydarzeniom, mają fundamentalne znaczenie dla tej oceny (Bürgin, Anagnostopoulos, Vitiello, i in. 2022). Opiekun staje wobec szczególnej odpowiedzialności komunikacyjnej: formułowanie absolutnych zapewnień – w rodzaju „na pewno nic nam nie grozi” – jest postawą ryzykowną, ponieważ potencjalna weryfikacja tych słów przez rzeczywistość może poważnie naruszyć poczucie zaufania dziecka. Bardziej adekwatna jest

Unikać absolutów. Lepiej mówić: „teraz jesteśmy bezpieczni” niż składać obietnice, których nikt nie może zagwarantować.

odpowiedź osadzona w aktualnym stanie faktycznym i odwołująca się do systemowych mechanizmów ochrony: „W tej chwili jesteśmy bezpieczni, a dorośli i różne instytucje aktywnie pracują nad tym, by tak pozostało”. Tego rodzaju komunikat jest zarazem uspokajający i rzetelny, a nadto przekazuje dziecku informację, że bezpieczeństwo jest wynikiem konkretnych działań, nie zaś dziełem przypadku.

Warto uwzględnić, że rozmowa o wojnie stanowi zarazem sposobność do kształtowania postaw prospołecznych. Badania wskazują, że mimo negatywnych skutków ekspozycji na przemoc, wśród dzieci dotkniętych wojną obserwuje się niekiedy wzmożone zachowania prospołeczne i odporność psychiczną – budowanie odporności poprzez aktywne działanie stanowi jeden z mechanizmów ochrony zdrowia psychicznego (SIPRI 2022). Dziecko powinno zatem usłyszeć nie tylko o aktach agresji, lecz również o pomocy humanitarnej, solidarności, odwadze i odpowiedzialności obywatelskiej. Przedstawienie tego wymiaru nie służy eufemizowaniu rzeczywistości, lecz przywraca poznawcze proporcje i ukazuje dziecku, że wobec zła możliwa jest aktywna odpowiedź moralna – co bezpośrednio wzmacnia jego poczucie sprawczości i redukuje lęk.

Na pytanie „dlaczego ludzie są źli?” – filozoficzne w swej istocie, lecz formułowane przez dzieci w sposób bezpośredni – można odpowiedzieć z umiarkowaną złożonością: ludzie zdolni są zarówno do wybitnego dobra, jak i do ulegania nienawiści, chciwości i okrucieństwu, dlatego kluczową rolę odgrywają normy, wychowanie i odpowiedzialność. Tego rodzaju odpowiedź nie upraszcza rzeczywistości, lecz też nie skłania do nihilizmu. Dziecko potrzebuje obrazu świata moralnie realistycznego – ani nadmiernie optymistycznego, ani pozbawionego nadziei.

Na koniec należy podkreślić, że jednorazowa rozmowa na ogół nie wyczerpuje tematu. Zagadnienie wojny powraca falami, wraz

Rozmowa może wzmacniać empatię. Obok przemocy warto pokazywać pomoc, solidarność i odpowiedzialność za słabszych.

Sprawczość dziecka powinna być konkretna i osiągalna: życzliwość, pomoc, sprawdzanie informacji, reagowanie na krzywdzący język.

Realizm moralny pozwala mówić o złu bez odbierania dziecku wiary, że ludzie potrafią działać dobrze.

z nowymi wydarzeniami, doświadczeniami szkolnymi i postępującym rozwojem poznawczym dziecka. Badania podłużne nad dziećmi dotkniętymi wojną wskazują, że powrót do równowagi po traumie, stracie i ekspozycji na przemoc jest procesem rozwojowym – a interwencje podjęte w jednym momencie mogą wymagać ponownego podjęcia w miarę dorastania dzieci (Betancourt, Meyers-Ohki, Charrow i Tol 2013). Optymalne podejście polega zatem nie na poszukiwaniu „jedynej właściwej rozmowy”, lecz na budowaniu klimatu otwartości komunikacyjnej, w którym dziecko wie, że może zadawać pytania i że zostanie wysłuchane. Największym błędem wychowawczym w tym zakresie nie jest brak doskonałej odpowiedzi – taka nie istnieje; jest nim pozostawienie dziecka samego z lękiem i przekonaniem, że dorośli nie są gotowi rozmawiać o tym, co dla niego istotne. Dziecko nie oczekuje od opiekuna doskonałości – oczekuje obecności, spokoju i rzetelności. To właśnie te trzy elementy powinny stanowić fundament każdej rozmowy o wojnie.



Jesteś dziewczynką

*Dokąd patrzysz Czesiu w za duży pasiak schowana
nie patrz nie patrz w lodowate oczy bijącej essesmanki
uderzającej pejczem bo nie rozumiesz niemieckiego*

*Może te oczy uciekną na zielone łąki
może te oczy uciekną za bramę i nikt cię już nie znajdzie
fioletowa od bólu Czesiu z przeciętą wargą pejczem*

*Otrzyj lzy złamana w pół Czesiu nie patrz śmierci w oczy
zamknij oczka zamglone na łąki niebieskie uciekaj
na chmurach z cukrowej waty się kołysz
jesteś dziewczynką nie numerem 26947*

*/Czesi Kwoce zamordowanej 12.03.1943 w Auschwitz w 81. rocznicę
wyzwolenia KL Auschwitz/*

Magdalena Szpunar



Czesława Kwoka
Zdjęcie wykonane w Auschwitz
(1942/1943)

Dorosły jako pośrednik nie zasłania świata, lecz pomaga dziecku zobaczyć go w skali możliwej do przyjęcia.

Spośród licznych funkcji pełnionych przez rodziców i opiekunów w procesie wychowania szczególnie istotna jest funkcja mediacyjna – polegająca na pośredniczeniu między dzieckiem a rzeczywistością społeczną, w tym rzeczywistością trudną, nacechowaną lękiem i niepewnością. Jak podkreśla teoria przywiązania Johna Bowlby'ego, dziecko dysponuje biologicznie uwarunkowaną potrzebą bliskości z figurą przywiązania, która pełni rolę „bezpiecznej bazy” umożliwiającej eksplorację świata oraz regulację emocjonalną w sytuacjach zagrożenia (Bowlby 2007). W obliczu destabilizacji emocjonalnej naturalnym i adaptacyjnym zachowaniem dziecka jest zatem poszukiwanie wsparcia u kompetentnego opiekuna – zdolnego nie tylko wyjaśnić otaczającą rzeczywistość, lecz przede wszystkim przywrócić poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Jakość tej relacji ma przy tym znaczenie wykraczające poza doraźne wsparcie: badania empiryczne potwierdzają, że bezpieczny wzorzec przywiązania sprzyja kształtowaniu się samoregulacji emocjonalnej, empatii oraz odporności psychicznej w późniejszych fazach życia (Bowlby 2007, Czub 2014).

Kluczowego znaczenia nabiera tu asymetria doświadczeniowa między dorosłymi a dziećmi. Dorośli przez lata nabywają zróżnicowane strategie radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi; dzieci zaś dopiero je internalizują, co sprawia, że intensywność przeżywanych przez nie emocji jest na ogół znacznie wyższa, przy jednoczesnym braku efektywnych narzędzi ich regulacji. W ujęciu Lwa Wygotskiego procesy regulacji poznawczej i emocjonalnej kształtują się właśnie dzięki interakcji z bardziej kompetentnym partnerem w ramach tzw. strefy najbliższego rozwoju (Wygotski 1978). Oznacza to, że opiekun pełni nie tylko rolę emocjonalnego stabilizatora, lecz również poznawczego rusztowania, które umożliwia dziecku konstruowanie spójnego obrazu trudnej rzeczywistości. Należy przy tym podkreślić, że rzetelna, adekwatnie podana wiedza o trudnych zjawiskach społecznych

Rusztowanie poznawcze oznacza pomoc w rozumieniu: dorosły porządkuje fakty, pojęcia i proporcje.

przyczynia się do redukcji lęku i obniżenia subiektywnego poczucia zagrożenia u dzieci – milczenie i unikanie nie chronią dziecka przed lękiem, lecz często go potęgują, przenosząc go do sfery wyobraźni.

Zjawisko wojny – podobnie jak inne dramatyczne wydarzenia o zasięgu globalnym – przyciąga i ogniskuje uwagę zarówno dorosłych, jak i dzieci oraz młodzieży. Współczesna przestrzeń medialna sprawia, że tematyka wojenna staje się elementem codziennego przekazu informacyjnego, przenikając do środowisk rodzinnych, szkolnych i rówieśniczych. Badania wskazują, że ekspozycja medialna na treści związane z konfliktem zbrojnym wiąże się bezpośrednio z nasileniem objawów psychologicznego dystresu i symptomów stresu pourazowego u dzieci i młodzieży, nawet wówczas gdy nie doszło do bezpośredniego kontaktu z konfliktem (Pe'er i Slone 2022, Bürgin, Anagnostopoulos, Vitiello, i in. 2022).

Niezweryfikowane, chaotyczne i sensacyjne przekazy medialne sprzyjają powstawaniu zniekształconych, katastroficznych obrazów rzeczywistości, które pozostawione bez właściwego interpretacyjnego rusztowania narażają dzieci na intensywne stany emocjonalne: chroniczny lęk, poczucie bezradności, gniew oraz smutek. Jak wskazuje literatura, ekspozycja na traumę – zarówno bezpośrednia, jak i pośrednia – zwiększa ryzyko wystąpienia zarówno reakcji internalizacyjnych (lęk, depresja, myśli natrętne), jak i eksternalizacyjnych (agresja, trudności w zachowaniu) (Slone i Mann 2016).

Szczególnie destrukcyjne okazuje się poczucie braku sprawczości – przekonanie, że wobec zagrożenia nie można podjąć żadnego skutecznego działania. Teoria zachowania zasobów Stevena Hobfolla (Hobfoll 1989, Hobfoll 2011) wskazuje, że postrzegana kontrola nad sytuacją i poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) stanowią kluczowe zasoby psychologiczne modyfikujące reakcję na stres. Badania empiryczne potwierdzają, że dzieci wyposażone w wyższe poczucie

Objawy internalizacyjne
to reakcje skierowane do wewnątrz: lęk, smutek, napięcie, natrętne myśli.

Objawy eksternalizacyjne
to reakcje widoczne na zewnątrz: agresja, impulsywność, trudności w zachowaniu.

Bezradność wzmacnia lęk.
Dlatego dziecko powinno zobaczyć choćby małe działania, które mają sens i skutek.

Pomoc musi być proporcjonalna. Dobra aktywność daje dziecku sens, a nie poczucie winy za cierpienie innych.

sprawczości wykazują większą odporność na objawy stresu pourazowego nawet przy wysokim poziomie ekspozycji na treści konfliktowe (Benight i Bandura 2004, Masten i Obradović 2008). W pracy z dziećmi w sytuacjach kryzysowych zasadne jest zatem nie tylko odniesienie się do sfery poznawczej, lecz również ukierunkowanie na działanie jako strategię regulacji emocjonalnej. Angażowanie dzieci w akcje pomocowe, zbiórki charytatywne czy codzienne gesty solidarności – w tym troskę o rówieśników dotkniętych skutkami konfliktu – pełni istotną funkcję terapeutyczną: aktywność zorientowana na rozwiązanie wzmacnia poczucie podmiotowości i redukuje bezradność, obniżając tym samym poziom lęku (Hobfoll, Watson, Bell, i in. 2009).

Kontekst geopolityczny nadaje omawianemu zagadnieniu szczególną wagę. Fakt, iż konflikt zbrojny toczy się bezpośrednio za wschodnią granicą Polski, sprawia, że zagrożenie przestaje być abstrakcją medialną, stając się doświadczalnie bliskie – zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci. Jak wskazują badania prowadzone w środowiskach dotkniętych wojną w Europie, poczucie społecznego niebezpieczeństwa kształtuje się u dzieci już na poziomie narracji i znaczeń, które opiekunowie nadają otaczającym wydarzeniom (Bürgin, Anagnostopoulos, Vitiello, i in. 2022). Poczucie bezpieczeństwa nie jest zatem wyłącznie pochodną obiektywnej sytuacji geopolitycznej, lecz współkształtowane jest przez jakość interpretacyjnego wsparcia udzielanego dziecku przez dorosłych z jego środowiska. W obliczu tej sytuacji podjęcie rozmowy z dzieckiem na temat konfliktu zbrojnego staje się nie tylko możliwe, lecz wychowawczo i psychologicznie konieczne.

Tabu wzmacnia domysły. Gdy temat znika z rozmowy, dziecko często dopowiada sobie groźniejsze wersje wydarzeń.

Unikanie tych rozmów oraz tabuizowanie tematyki wojennej nie chroni dziecka przed lękiem – wręcz przeciwnie, wzmacnia go, pozbawiając dziecko możliwości przepracowania trudnych emocji w bezpiecznej relacji z opiekunem. Dzieci wykazują przy tym wysoką

wrażliwość na zachowania unikające u dorosłych: dostrzegają, kiedy temat stanowi dla opiekuna źródło dyskomfortu, i internalizują przekonanie, że o pewnych sprawach mówić nie należy. Prowadzi to do izolacji emocjonalnej i utrwalenia lęku, który – pozbawiony możliwości werbalizacji – przenoszony jest do sfery wyobraźni, nierzadko surowszej niż rzeczywistość. Badania nad komunikacją w diadach rodzic–dziecko w kontekście sytuacji wojennych wskazują ponadto, że wysoka skuteczność rodzicielska (*parental self-efficacy*) w połączeniu z otwartą komunikacją na temat wydarzeń wojennych istotnie łagodzi negatywny wpływ lęku matczynego na dobrostan emocjonalny dziecka (Buchnik-Atzil, Einziger, Glikzman i Lev-Ari 2026).

Rzeczowa, spokojna i dostosowana do możliwości rozwojowych dziecka rozmowa o wojnie jest zatem nie tylko wyrazem odpowiedzialności wychowawczej, lecz stanowi jeden z fundamentalnych warunków ochrony jego dobrostanu psychicznego. Każda taka rozmowa powinna uwzględniać wiek dziecka, jego poziom dojrzałości poznawczej oraz dotychczasową wiedzę i doświadczenia. Celem nadrzędnym jest zbudowanie w dziecku poczucia, że świat – mimo iż nękany wojnami i kryzysami – pozostaje miejscem, w którym możliwe są bezpieczeństwo, sprawczość i nadzieja. Jak wskazuje Masten (Masten 2001, Masten i Narayan 2012) w koncepcji tzw. zwykłej magii (*ordinary magic*), kluczowym czynnikiem ochronnym dla dzieci doświadczających poważnych trudności pozostaje bliska, wspierająca relacja z kompetentnym dorosłym – i właśnie ta relacja powinna stanowić fundament wszelkich rozmów o trudnej rzeczywistości.

Dziecięce buciki

*Na schodach przed szkołą buciki ukraińskich dzieci
nie pobiegną roześmiane po szkolnych korytarzach
nie zapiszą w zeszytach wszystkich mądrości świata*

*Przed szkołą czekają bezradnie buciki na dzieci
nie ogrzeje je ciepło dziecięcych stópek
nie pobiegną szukać wiatru w polu*

*Na schodach zastygłe dziecięce marzenia
niczego już nie robią o niczym nie pomyślą
będą trwać zastygłe w nieistnieniu*

Magdalena Szpunar

Poniżej przedstawiamy szereg wskazówek i rekomendacji, które mogą pomóc przygotować się do rozmowy o wojnie.

Aranżacja rozmowy – znaczenie kontekstu sytuacyjnego i stanu emocjonalnego opiekuna

Właściwe przygotowanie się do rozmowy z dzieckiem na temat wojny stanowi warunek wstępny jej skuteczności. W literaturze z zakresu komunikacji terapeutycznej podkreśla się, że kontekst sytuacyjny rozmowy – zarówno jej otoczenie fizyczne, jak i stan emocjonalny uczestników – w istotny sposób determinuje jej przebieg oraz jakość przekazywanych treści (Cozolino 2014). Rozmowa nie powinna odbywać się w pośpiechu, pomiędzy obowiązkami, bezpośrednio przed snem, gdy dziecko jest już zmęczone, ani w dniu, w którym doświadczyło ono własnych trudności – kłótni z rówieśnikiem,

Dobry moment: rozmowa wymaga czasu, spokoju i braku dodatkowych napięć w tle.

niepowodzenia szkolnego czy innego źródła napięcia. Kumulacja stresorów, nawet tych pozornie drobnych, znacząco obniża zdolność dziecka do regulacji emocjonalnej i otwartości poznawczej (Compas, Jaser, Bettis, i in. 2017).

Zaleca się, by rozmowa była poprzedzona wspólną, przyjemną aktywnością – spacerem, pieczeniem, grą planszową – dobraną do indywidualnych preferencji dziecka. Tego rodzaju rytuały nie są jedynie estetycznym dodatkiem: z perspektywy neurobiologicznej wspólna, relaksująca aktywność sprzyja obniżeniu poziomu kortyzolu, aktywacji układu przywspółczulnego i wejściu w stan gotowości do bezpiecznej eksploracji emocjonalnej (Porges 2011). Środowisko fizyczne rozmowy ma przy tym niebagatelne znaczenie. Badania z zakresu psychologii środowiskowej wskazują, że przebywanie w otoczeniu naturalnym – w parku, lesie, podczas spaceru – sprzyja redukcji napięcia i ułatwia otwartą komunikację nawet na tematy trudne (Bratman, Anderson, Berman, i in. 2019). Diametralnie inne warunki stwarza rozmowa prowadzona przy włączonym telewizorze czy w obecności innych źródeł rozproszenia uwagi: fragmentaryczność bodźców utrudnia skupienie, zakłóca aktywne słuchanie i podwyższa tło pobudzenia emocjonalnego u obu rozmówców. Wylimitowanie „rozpraszcaczy” – telefonów, ekranów, hałasu w tle – i skupienie pełnej uwagi na dziecku stanowi zatem nie tylko wyraz szacunku, lecz warunek efektywnej komunikacji.

Kluczowym, a często niedocenianym elementem przygotowania do rozmowy jest refleksja opiekuna nad własnym stanem emocjonalnym. Dzieci dysponują wysoką wrażliwością na sygnały emocjonalne dorosłych – zarówno werbalne, jak i niewerbalne – i wykazują tendencję do emocjonalnego rezonowania z nastrojem opiekuna (Hatfield, Cacioppo i Rapson 1993). Zjawisko to, opisywane w literaturze jako zarażanie emocjonalne (*emotional contagion*), sprawia, że inicjowanie

Nie dokładać napięcia. Rozmowa o wojnie nie powinna nakładać się na zmęczenie, konflikt w szkole czy wieczorne rozregulowanie.

Najpierw regulacja. Spacer, gra lub spokojna czynność pomagają dziecku wejść w rozmowę bez nadmiernego pobudzenia.

Aktywne słuchanie to nie seria technik, lecz zgoda na to, że dziecko najpierw potrzebuje być usłyszane.

Pełna uwaga jest sygnałem bezpieczeństwa: dziecko widzi, że jego pytania są ważniejsze niż ekran i pośpiech.

Zarażanie emocjonalne oznacza, że napięcie dorosłego łatwo staje się napięciem dziecka.

rozmowy w stanie wzburzenia, niepokoju lub niepewności przekłada się bezpośrednio na nasilenie lęku u dziecka, niezależnie od treści przekazywanych słów (Prochazkova i Kret 2017). Rodzic wzburzony, napięty lub sam niewyregulowany emocjonalnie nie będzie skutecznym rozmówcą – bez względu na to, jak starannie przygotowuje merytoryczną zawartość rozmowy.

Koregulacja oznacza, że dziecko uczy się uspokajania przez kontakt z dorosłym, który sam potrafi obniżyć napięcie i nazwać emocje.

Zgodnie z modelem koregulacji emocjonalnej (*co-regulation*), zaproponowanym przez Morrisa i współpracowników (Morris, Silk, Steinberg, i in. 2007) i szeroko potwierdzonym w późniejszych badaniach empirycznych, zdolność dziecka do regulowania własnych emocji jest w dużej mierze funkcją regulacyjnych zasobów opiekuna. Własne zasoby regulacyjne opiekuna odgrywają istotną rolę w kształtowaniu rozwoju regulacji emocjonalnej u dziecka (Are i Shaffer 2016, Morelen, Shaffer i Suveg 2016, Tan i Smith 2019, Yan, Schoppe-Sullivan, Wu i Han 2021). Innymi słowy: spokojny dorosły stanowi warunek konieczny dla spokojnego dziecka – nie jest to jedynie intuicja wychowawcza, lecz empirycznie potwierdzona zależność. Jeśli opiekun odczuwa silne napięcie i nie czuje się gotowy do podjęcia rozmowy, uzasadnione jest jej odroczenie. W tym czasie warto poszukać wsparcia wśród bliskich, skonsultować się z psychologiem, pedagogiem szkolnym lub inną kompetentną osobą, która pomoże opiekunowi przepracować własny lęk przed rozmową o trudnych tematach.

Sygnaly ciała często uspokajają szybciej niż argumenty: spokojny głos, obecność, bliskość, miękka mimika.

Istotnym elementem aranżacji rozmowy jest również bliskość fizyczna. Dotyk, przytulenie, kontakt wzrokowy i spokojny wyraz twarzy opiekuna pełnią funkcję regulacyjną niezależnie od warstwy słownej komunikacji. W ujęciu teorii poliwalgalnej Stephena Porges (Porges 2011) poczucie bezpieczeństwa neurofizjologicznego – aktywowane przez sygnały bezpieczeństwa płynące od opiekuna, takie jak spokojny głos, rozluźniona mimika i bliskość fizyczna – stanowi warunek wstępny możliwości emocjonalnego i poznawczego

przetwarzania trudnych treści. Dziecko, które czuje się fizycznie bezpieczne i emocjonalnie zaopiekowane, jest w stanie zmierzyć się z informacjami, które w innych warunkach byłyby dla niego przytłaczające.

W toku rozmowy nieodzowne jest aktywne słuchanie – postawa, którą Carl Rogers (Rogers 1951) opisał jako pełne, nieoceniające zaangażowanie w perspektywę rozmówcy. W praktyce oznacza to zadawanie pytań otwartych, parafrazowanie, walidację emocji dziecka i powstrzymanie się od przedwczesnych interpretacji lub uspokajania, które mogłyby być odbierane jako bagatelizowanie jego przeżyć. Rodzice zdolni do prowadzenia rozmów o wydarzeniach wojennych przy jednoczesnym zarządzaniu własnym lękiem okazują się szczególnie skuteczni we wspieraniu adaptacji dziecka w sytuacjach stresu (Buchnik-Atzil, Einziger, Glikzman i Lev-Ari 2026). Aktywne słuchanie nie jest zatem techniką komunikacyjną w wąskim sensie – jest wyrazem postawy, która tworzy przestrzeń, w której dziecko może swobodnie wyrażać swoje obawy, wiedząc, że zostanie wysłuchane bez oceny i bez pośpiechu.



Osiemdziesiąt pięć dziewczynek

*Osiemdziesiąt pięć dziewczynek leży pod gruzami
osiemdziesiąt pięć nieruchomych ciał
przyszły uczyć się świata a nie lekcji wojny i śmierci*

*Osiemdziesiąt pięć martwych dziewczynek na szkolnym korytarzu
osiemdziesiąt pięć bezimiennych twarzy
przyszły do szkoły na lekcje życia nie ceremoniał śmierci*

*Korytarze pękają w szwach dziewczynkom od bomb pękają głowy
ewakuacja rakiety szybsze od dziewczęcych nówek
ostatni temat w zeszycie śmierć pod gruzami*

Magdalena Szpunar

Rozpoznanie wiedzy i stanu emocjonalnego dziecka – diagnoza wstępna jako fundament rozmowy

Podstawowym krokiem poprzedzającym jakikolwiek przekaz informacyjny powinno być rozpoznanie tego, co dziecko już wie, skąd pochodzi ta wiedza oraz jakie emocje temu towarzyszą. Podejście to jest spójne z konstruktywistyczną koncepcją uczenia się Wygotskiego (Wygotski 1978), który podkreślał, że efektywne wsparcie poznawcze i emocjonalne musi być zakorzenione w aktualnej strefie rozwoju dziecka – nie można budować rozumienia na fundamencie, którego się nie zna. Pytania eksploracyjne w rodzaju „Co słyszałeś o wojnie?“, „Co o niej myślisz?“ lub „Czy coś cię niepokoi?“ pozwalają opiekunowi nie tylko ocenić poziom wiedzy dziecka, lecz również zidentyfikować

Diagnoza przed wyjaśnianiem. Najpierw warto poznać dziecięcą wersję wydarzeń, dopiero potem ją uzupełniać.

ewentualne zniekształcenia poznawcze wymagające korekty oraz emocje, które wymagają walidacji i wsparcia.

Należy przy tym uwzględnić, że odmowa podjęcia rozmowy przez dziecko nie powinna być traktowana jako brak zainteresowania tematem czy dowód na brak potrzeby wsparcia. W literaturze klinicznej wskazuje się, że dzieci stosują szeroki repertuar strategii unikowych wobec treści lękotwórczych – milczenie, zmiana tematu, rozproszenie uwagi – które mogą paradoksalnie świadczyć o głębszym zaangażowaniu emocjonalnym niż otwarta werbalizacja (Compas, Jaser, Bettis, i in. 2017). Dziecko, które nie mówi, może być bardziej zaangażowane tematem niż to, które chętnie o nim rozmawia – ekspresja werbalna stanowi bowiem jeden z wielu dostępnych kanałów przetwarzania emocjonalnego i nie jest jego warunkiem koniecznym. Jeśli dziecko wyraźnie nie chce rozmawiać, należy uszanować tę decyzję i zaszykalizować gotowość powrotu do tematu w dogodnym dla niego momencie: „Rozumiem, że teraz nie masz na to ochoty. Pamiętaj, że jestem tu i możemy porozmawiać, kiedy tylko będziesz chciał”. Tego rodzaju komunikat podtrzymuje poczucie bezpieczeństwa relacyjnego bez wywierania presji.

Istotnym elementem diagnozy wstępnej jest ustalenie źródeł wiedzy dziecka o wojnie. Dzieci czerpią informacje z bardzo zróżnicowanych kanałów – od przekazów medialnych, przez rozmowy rówieśnicze, aż po mimowolną ekspozycję na treści przeznaczone dla dorosłych w przestrzeni domowej. Szczególną kategorię stanowią relacje rówieśników bezpośrednio dotkniętych konfliktem – dzieci ukraińskie opisujące doświadczenia swoich bliskich mogą przekazywać informacje nacechowane silnym ładunkiem emocjonalnym, które wywierają na słuchacza znacznie głębszy wpływ niż abstrakcyjny przekaz medialny. Nie tylko obiektywny charakter danego doświadczenia jest istotny, lecz przede wszystkim to, w jaki sposób dziecko

Odmowa też jest informacją. Dziecko może potrzebować czasu; ważne, by wiedziało, że temat pozostaje dostępny.

Opowieść rówieśnika bywa silniejsza niż wiadomości, bo ma twarz konkretnego dziecka i jego rodziny.

subiektywnie je spostrzega, ocenia i interpretuje – co powoduje, że reakcje stresowe na pozornie podobne sytuacje mogą być bardzo zróżnicowane (Bürgin, Anagnostopoulos, Vitiello, i in. 2022). Opowieść przerażonego rówieśnika może zatem oddziaływać na wyobraźnię dziecka z siłą nieproporcjonalną do rzeczywistego zagrożenia.

Równie ważnym źródłem niezamierzonej ekspozycji jest środowisko domowe. Ekspozycja medialna na treści związane z konfliktem zbrojnym wiąże się bezpośrednio z nasileniem psychologicznego dys-tresu i objawów stresu pourazowego (Pe'er i Slone 2022). Telewizor włączony przez większą część dnia staje się w tym kontekście źródłem nieprzerwanego strumienia bodźców lękotwórczych, na które dzieci – szczególnie młodsze – nie mają wypracowanych narzędzi obronnych. Dramatyczne obrazy wojenne mogą wywoływać u nich poczucie wszechobecności zagrożenia, ponieważ dzieci poniżej siódmego roku życia nie dysponują jeszcze w pełni ukształtowaną zdolnością do odróżniania reprezentacji medialnej od rzeczywistości (Piaget 1962). Jeśli dziecko zetknęło się już z tego rodzaju materiałem, zadaniem opiekuna jest aktywne wyciszenie wywołanych nim obaw – nie poprzez zaprzeczanie faktom, lecz poprzez osadzenie obrazów w adekwatnym kontekście i przywrócenie poczucia bezpieczeństwa.

Niezależnie od źródła wiedzy dziecka, kluczową zasadą komunikacji jest nienaruszalność jego przestrzeni emocjonalnej – to znaczy: nieunieważnianie uczuć. Techniki walidacji emocjonalnej, wywodzące się z terapii skoncentrowanej na emocjach (Greenberg 2015) oraz podejścia Carla Rogersa (Rogers 1951), zakładają, że poczucie bycia wysłuchanym i zaakceptowanym emocjonalnie jest warunkiem koniecznym do otwarcia się na nowe informacje i restrukturyzację przekonań. Komunikaty w rodzaju „Rozumiem, że się boisz – to zupełnie naturalne” lub „Twój niepokój jest ważny i chcę o nim usłyszeć” nie tylko redukują napięcie emocjonalne, lecz budują zaufanie do

Walidacja emocji nie oznacza potwierdzania najgorszych obaw, lecz uznanie, że lęk dziecka jest realny.

opiekuna jako bezpiecznej bazy (Bowlby 2007). Unieważnianie uczuć – komunikaty minimalizujące („Nie ma się czego bać”), bagatelizujące („Inni mają gorzej”) lub odwracające uwagę – osiąga efekt odwrotny do zamierzonego: dziecko uczy się, że jego emocje są nieakceptowane, i wycofuje się z komunikacji na poziomie emocjonalnym.

Opiekun powinien być szczególnie wrażliwy na obecność zniekształceń poznawczych w relacjonowaniu dziecka. Katastrofizacja – tendencja do wyolbrzymiania zagrożenia i przypisywania mu cech nieuchronności – jest jednym z najczęstszych mechanizmów nasilających lęk zarówno u dzieci, jak i u dorosłych (Beck 2011). Gdy dziecko mówi „Na pewno przyjdą do nas”, „Wszyscy zginiemy” lub „Nikt nam nie pomoże”, opiekun powinien spokojnie i rzeczowo zweryfikować te przekonania, nie lekceważąc ich, lecz oferując realistyczną, opartą na faktach perspektywę alternatywną. Tego rodzaju interwencja poznawcza, stosowana konsekwentnie i z empatią, wpisuje się w podstawowe zasady psychoedukacji opartej na dowodach naukowych (Vicentini, Burro, Rocca, i in. 2022).

W przypadku młodszych dzieci, które nie dysponują jeszcze w pełni ukształtowaną zdolnością do werbalizacji stanów wewnętrznych, szczególnie przydatne okazują się techniki ekspresji niewerbalnej. Rysowanie, wspólne czytanie opowiadań tematycznie nawiązujących do trudnych emocji, zabawa symboliczna czy drama – wszystkie te formy aktywności tworzą bezpieczną przestrzeń do eksploracji emocjonalnej bez konieczności bezpośredniego nazywania przeżyć (Malchiodi 2011). Terapia przez sztukę i narrację wspiera integrację emocjonalną, umożliwiając dziecku przepracowanie trudnych treści w symbolicznej, mniej zagrażającej formie. Opiekun, który towarzyszy dziecku w tworzeniu rysunku przedstawiającego wojnę lub czyta mu książkę o strachu, stwarza warunki do naturalnego, niewymuszonego dialogu o emocjach.

Katastrofizacja to myślenie, w którym najgorszy scenariusz zaczyna wyglądać jak jedyny możliwy.

Nie wszystko musi być powiedziane. Rysunek, zabawa i opowieść pozwalają dziecku pokazać emocje bez presji rozmowy.

Patrz także na ciało.
Spokojniejszy oddech,
rozluźnienie i powrót do
zabawy mogą znaczyć
więcej niż słowa.

Rozmowa powinna zmierzać ku stanowi względnego spokoju – nie poprzez unikanie trudnych treści, lecz poprzez ich oswojenie w bezpiecznej relacji. Wskaźnikiem skuteczności rozmowy jest nie tyle deklaracyjny spokój dziecka, ile obserwowalne sygnały fizjologiczne: wyregulowany oddech, rozluźniona postawa ciała, mniej napięty głos. Na zakończenie rozmowy warto wyraźnie zakomunikować gotowość do jej kontynuowania: „Jestem tu dla ciebie i możemy do tego wrócić, kiedy tylko poczujesz taką potrzebę”. Komunikat ten wzmacnia poczucie bezpieczeństwa relacyjnego i sygnalizuje dziecku, że temat nie jest zamknięty ani tabuizowany – co stanowi jeden z najważniejszych czynników ochronnych w sytuacji długotrwałego stresu związanego z konfliktem zbrojnym (Masten 2001).

Zaprowadzimy pokój

*Zaprowadzimy pokój zaprowadzimy pokój bombami
zaprowadzimy pokój zaprowadzimy pokój dronami
zwalczymy wojny zwalczymy wojny ciałami*

*Zaprowadzimy pokój zaprowadzimy strzałami
wprowadzimy wolność wolność terrorami
pokonamy wojny pokonamy wojny grobami*

*Od dzisiaj pokój pokój na świecie bombami
od dzisiaj wolność wolność na świecie śmierciami
zamiast ptaków bomby bomby nad głowami*

Magdalena Szpunar

Mówienie prawdy adekwatnie do wieku – dostosowanie przekazu do możliwości rozwojowych dziecka

Jedną z fundamentalnych zasad komunikacji z dzieckiem w sytuacji kryzysu – i zarazem zasadą ogólnoludzką, zakorzenioną w etyce relacji – jest mówienie prawdy. Prawda rozumiana w tym kontekście nie oznacza jednak wyczerpującej, szczegółowej relacji z okrucieństwem konfliktu zbrojnego. Oznacza przekaz rzetelny, lecz selektywny – dostosowany do wieku dziecka, jego aktualnych możliwości poznawczych i emocjonalnych, a zatem taki, który dziecko jest w stanie zrozumieć i emocjonalnie udźwignąć. W literaturze psychologicznej zasada ta bywa określana mianem komunikacji wrażliwej rozwojowo (*developmentally sensitive communication*) i stanowi jeden z filarów psychoedukacji skierowanej do dzieci w sytuacjach kryzysowych (Vicentini, Burro, Rocca, i in. 2022). Przekaz zbyt ubogi – oparty na zaprzeczaniu lub zamykaniu tematu – generuje u dziecka lęk przed nieznanym i poczucie wykluczenia z ważnych spraw rodziny. Przekaz zbyt szczegółowy, nieadekwatny do poziomu dojrzałości, może natomiast prowadzić do traumatyzacji wtórnej i nasilenia objawów stresowych (Bürgin, Anagnostopoulos, Vitiello, i in. 2022). Zadaniem opiekuna jest zatem znalezienie i utrzymanie tej trudnej równowagi.

W przypadku dzieci najmłodszych – uczęszczających do żłobka lub przedszkola – nie ma uzasadnienia dla szczegółowego omawiania wojny. Dzieci w tym wieku funkcjonują w fazie przedoperacyjnej rozwoju poznawczego (Piaget 1962), charakteryzującej się myśleniem egocentrycznym, magicznym i silnie powiązaniem z konkretem. Abstrakcyjne pojęcia geopolityczne, takie jak suwerenność, agresja militarna czy konflikt zbrojny, pozostają poza ich zasięgiem poznawczym. Wystarczy zatem pozostać na poziomie ogólnym –

Prawda selektywna to nie manipulacja, lecz dobór informacji do wieku, wrażliwości i aktualnego stanu dziecka.

Myślenie konkretne sprawia, że małe dziecko łatwiej rozumie dom, rodzinę i bezpieczeństwo niż funkcjonowanie państwa i jego strategię.

wsluchując się uważnie w to, o co dzieci pytają, walidując ich emocje i obawy i odwołując się do prostych kategorii moralnych: dobra i zła. Podkreślenie, że „wojna jest zła i nie ma nic wspólnego z przygodą czy bohaterstwem” – wbrew obrazom z gier komputerowych i filmów animowanych – stanowi ważną korektę poznawczą, która może chronić dziecko przed romantyzowaniem przemocy. Jak wskazują Slone i Mann (Slone i Mann 2016), reakcje psychologiczne dzieci na stres związany z wojną różnią się istotnie w zależności od wieku i poziomu rozwojowego, a dzieci wykazują szczególną wrażliwość na zaburzenia funkcjonowania rodziny i jakość opieki rodzicielskiej.

Odmienna sytuacja dotyczy dzieci starszych – uczniów szkoły podstawowej i ponadpodstawowej – które dysponują już podstawową wiedzą o wojnach historycznych, czerpaną z programu nauczania, literatury i filmów. Jednakże obok tych stosunkowo kontrolowanych źródeł informacji dzieci i młodzież coraz częściej – a niekiedy przede wszystkim – sięgają po treści dostępne w internecie i mediach społecznościowych. Ekspozycja medialna na treści związane z konfliktem zbrojnym wiąże się bezpośrednio z nasileniem psychologicznego dystresu i objawów stresu pourazowego u młodzieży (Pe’er i Slone 2022), przy czym treści te są często niezweryfikowane, selektywnie dobrane i ukierunkowane na maksymalizację reakcji emocjonalnej odbiorcy. W pracy z dziećmi w tym wieku kluczowe jest zatem rozwijanie kompetencji medialnych – krytycznego myślenia wobec źródeł informacji, umiejętności weryfikacji faktów i świadomości mechanizmów, jakimi posługują się przekazy sensacyjne.

Przekaz kierowany do starszego dziecka powinien być stopniowy i proporcjonalny do jego dojrzałości emocjonalnej. Dojrzałość ta nie jest prostą funkcją wieku metrykalnego – zależy od indywidualnych zasobów dziecka, jego dotychczasowych doświadczeń, temperamentu i jakości relacji z opiekunem. Nastolatki wkraczają w fazę

Media społecznościowe mieszają fakty, emocje i komentarze; dziecko potrzebuje pomocy w rozdzieleniu tych warstw.

Kompetencje medialne to pytania: kto to mówi, skąd to wie, po co to pokazuje i czy można to sprawdzić.

myślenia formalno-operacyjnego są zdolni do przetwarzania abstrakcji i scenariuszy hipotetycznych, co sprawia, że w ich przypadku skuteczniejsze jest pytanie o to, co sami słyszą i myślą – co przenosi ich z pozycji biernych odbiorców informacji w rolę aktywnych analityków (Inhelder, Piaget, i in. 1958). Opiekun powinien przekazywać wyłącznie te informacje, co do których ma pewność, a w przypadku braku wiedzy – pozwolić sobie na niewiedzę, komunikując ją wprost: „Nie wiem, ale możemy to sprawdzić razem” lub „To trudne pytanie, na które nie ma prostej odpowiedzi”. Tego rodzaju postawa modeluje epistemiczną uczciwość i uczy dziecka, że niepewność jest normalnym elementem rzeczywistości, nie zaś powodem do paniki.

Niezależnie od wieku dziecka kluczowe jest eliminowanie myślenia katastroficznego – tendencji do wyolbrzymiania zagrożenia i antycypowania najgorszego scenariusza jako jedyne go możliwego. Beck (Beck 2011) opisuje katastrofizację jako jeden z najczęstszych mechanizmów nasilających lęk, obecny zarówno u dzieci, jak i u dorosłych. W rozmowie z dzieckiem katastroficzne przekonania powinny być łagodnie, lecz konsekwentnie konfrontowane z rzeczywistością: nie poprzez ich zaprzeczanie, lecz poprzez realistyczne osadzenie w kontekście faktów i aktualnej sytuacji. Skupienie na tym, co „tu i teraz” – na bezpieczeństwie rodziny w danym momencie, na konkretnych działaniach, które podejmują dorośli i instytucje – sprzyja redukcji lęku antycypacyjnego i wzmacnia poczucie sprawczości dziecka (Hobfoll, Watson, Bell, i in. 2009).

Wraz z pojawianiem się kolejnych informacji o wojnie i zagrożeniach opiekun powinien regularnie powracać do tematu – nie w sposób narzucający się, lecz sygnalizując stałą gotowość do rozmowy. Badania podłużne wskazują, że powrót do równowagi po traumie jest procesem rozwojowym – interwencje podjęte w jednym momencie mogą wymagać ponownego podjęcia w miarę dorastania

„Nie wiem” bywa uczciwe. Wspólne sprawdzanie uczy dziecko, że niepewność można porządkować, a nie wypierać.

Tu i teraz zawęża lęk: co wiemy dzisiaj, kto się nami opiekuje, jakie działania są podejmowane.

dzieci. Opiekun powinien przy tym uważnie obserwować zachowanie dziecka, ponieważ stres ujawnia się często nie w słowach, lecz w ciele i zachowaniu. Do typowych sygnałów alarmowych należą: zaburzenia snu, nocne koszmary, bóle brzucha i głowy o niejasnym pochodzeniu. Obok tych zachowań obserwuje się regresję behawioralną, czyli powrót do zachowań charakterystycznych dla wcześniejszego etapu rozwoju, wzmożoną drażliwość, wycofanie społeczne lub szczególnie u nastolatków smutek, apatię i zachowanie agresywne. Reakcje dzieci na ekspozycję traumatyczną obejmują zarówno objawy internalizacyjne – lęk, depresję, myśli natrętne – jak i eksternalizacyjne, takie jak agresja czy trudności w zachowaniu, przy czym etap rozwojowy determinuje dominujący typ reakcji: u młodszych dzieci częściej obserwuje się zachowania regresywne, u starszych zaś problemy w szkole, koszmary senne i zachowania ryzykowne.

Większość tych objawów ma charakter przejściowy i stanowi naturalną, adaptacyjną odpowiedź układu nerwowego na sytuację przeciążenia. Wiele dzieci wykazuje niezwykłą odporność, a powrót do równowagi jest oczekiwanym wynikiem ostrych reakcji stresowych u większości z nich (Masten i Obradović 2008). Jeśli jednak objawy utrzymują się przez okres dłuższy niż cztery tygodnie, nasilają się lub istotnie zakłócają codzienne funkcjonowanie dziecka w domu i w szkole, wskazana jest konsultacja ze specjalistą – psychologiem dziecięcym, psychiatrą lub pedagogiem. Wczesna interwencja specjalistyczna istotnie zmniejsza ryzyko utrwalenia się objawów i rozwoju pełnoobjawowych zaburzeń, takich jak zespół stresu pourazowego (PTSD) czy zaburzenia lękowe (Slone i Mann 2016).

Kiedy po pomoc? Gdy objawy trwają, narastają albo zaburzają sen, szkołę i relacje, potrzebna jest konsultacja.

Królu złoty

*Królu złoty nie przynoś mi żadnego złota
co z tym złotem robić będę w schronie
przynieś pokój światu*

*Królu złoty nie przynoś mi żadnego kadzidła
co z tym kadzidłem robić będę
już dosyć zaczadzeni jesteśmy nienawiścią*

*Królu złoty przynieś mirry wonnej woreczek
niech uśmierzy świata ból
niech szaleńcy dadzą spokój światu*

Magdalena Szpunar

Język, stereotypy i wrażliwość społeczna w rozmowie o wojnie – wymiar etyczny i wychowawczy

Rozmowa z dziećmi i młodzieżą na tematy związane z konfliktem zbrojnym wymaga od rodziców i nauczycieli szczególnej uważności językowej i etycznej. Język, którym posługujemy się w opisie wydarzeń wojennych, nie jest neutralny – kształtuje sposób, w jaki dzieci kategoryzują rzeczywistość społeczną, budują obrazy grup etnicznych i narodowych oraz formułują oceny moralne. W literaturze z zakresu psychologii społecznej i edukacji wielokulturowej podkreśla się, że uproszczone, dychotomiczne narracje o wojnie – oparte na schemacie „my” kontra „oni” – sprzyjają utrwalaniu stereotypów, uprzedzeń i postaw ksenofobicznych, szczególnie u dzieci w wie-

Język wychowuje. Słowa dorosłych uczą dziecko, kogo widzieć jako człowieka, a kogo jako wroga lub stereotyp.

ku szkolnym, które są na etapie intensywnego kształtowania się tożsamości społecznej i moralnej (Tajfel i Turner 2004, Rutland, Killen i Abrams 2010). Zadaniem opiekuna i wychowawcy jest zatem nie tylko przekazanie rzetelnych informacji o konflikcie, lecz również aktywne modelowanie języka i postaw sprzyjających empatii, solidarności i rozumieniu złożoności ludzkiego losu.

Konflikty zbrojne – z uwagi na swoją dramatyczność i polaryzujący charakter – szczególnie silnie sprzyjają uproszczeniom i myśleniu czarno-białemu. Należy zatem świadomie unikać określeń stygmatyzujących grupy narodowe i etniczne, a zamiast tego skupiać przekaz na ludzkim wymiarze sytuacji – losach konkretnych rodzin, które musiały opuścić swoje domy, doświadczeniach dzieci pozbawionych poczucia bezpieczeństwa, wyborach moralnych, jakich muszą dokonywać zwykli ludzie w nadzwyczajnych okolicznościach. Takie podejście jest spójne z postulatami pedagogiki wrażliwości (*responsive pedagogy*), która kładzie nacisk na personalizację narracji i humanizację „innego” jako skuteczną metodę przeciwdziałania uprzedzeniom (Gay 2018). Należy korygować błędne uogólnienia i negatywne generalizacje, takie jak „wszyscy Rosjanie są źli” – podkreślając, że tego rodzaju sformułowania są szczególnie krzywdzące dla rówieśników, którzy mogą mieć bliskich w Rosji i doświadczać z tego powodu podwyższonego lęku, izolacji, a nawet bullyingu (Richardson 2024).

Szczególnie ważna jest w tym kontekście sytuacja dzieci ukraińskich obecnych w polskich szkołach i społecznościach. Dzieci te doświadczają często skumulowanego stresu – traumy wynikającej z bezpośredniej lub pośredniej ekspozycji na konflikt, przymusowego przemieszczenia, utraty domu i bliskich, a jednocześnie wyzwiań akulturacyjnych związanych z adaptacją do nowego środowiska kulturowego i językowego. Ryzyko stygmatyzacji i wykluczenia jest szczególnie wysokie w przypadku dzieci uchodźczych, które – po-

Uproszczenia są zrozumiałe, ale w rozmowie z dzieckiem warto odróżniać sprawców, państwa, narody i zwykłych ludzi.

Stres uchodźczy obejmuje nie tylko wojnę, lecz także język, szkołę, utratę domu i zerwane relacje.

za bezpośrednimi skutkami konfliktu – narażone są na dodatkowe czynniki ryzyka, takie jak dyskryminacja, ograniczone zasoby i przerwane sieci wsparcia społecznego (Bürgin, Anagnostopoulos, Vitiello, i in. 2022). Opiekun powinien zatem aktywnie zwracać uwagę, czy dziecko nie uczestniczy w wykluczaniu rówieśników z Ukrainy lub z Rosji, i komunikować wyraźnie, że każde dziecko – niezależnie od obywatelstwa i narodowości jego rodziców – ma prawo czuć się bezpiecznie. Zastraszanie, dokuczanie i wykluczanie są zachowaniami niedopuszczalnymi i wymagającymi interwencji wychowawczej.

Równie ważnym elementem rozmowy jest modelowanie przez opiekuna własnej regulacji emocjonalnej. Otwarte mówienie o własnych uczuciach – „Mnie też ta sytuacja niepokoi”, „Staram się radzić sobie z lękiem w taki sposób...” – pełni podwójną funkcję – waliduje emocje dziecka i dostarcza mu konkretnego wzorca codziennego funkcjonowania w obliczu stresu. Jak wskazuje koncepcja modelowania społecznego Bandury (Bandura 1977), dzieci uczą się strategii radzenia sobie z trudnymi emocjami przede wszystkim przez obserwację zachowań znaczących dorosłych. Opiekun, który potrafi przyznać się do własnego niepokoju, a jednocześnie demonstrować konstruktywne strategie jego regulacji, dostarcza dziecku cenniejszego wzorca niż opiekun, który udaje, że nie odczuwa żadnych trudnych emocji. Dziecko powinno mieć przy tym czas na przemyślenia, ciszę i wielokrotny powrót do tych samych pytań – bez presji, że rozmowa musi dobiec końca lub zakończyć się jednoznaczną konkluzją.

W rozmowie ze starszą młodzieżą zasadne jest podjęcie kwestii trudnej historii polsko-ukraińskiej. Wymaga to jednak szczególnej ostrożności pedagogicznej. Celem takiej rozmowy nie jest przemilczanie historycznych krzywd ani ich hierarchizowanie, lecz budowanie rozumienia, że dobre relacje sąsiedzkie nie mogą opierać się na porównywaniu cierpienia i powracaniu do wzajemnych pretensji.

Zasada szkoły: żadne dziecko nie odpowiada za decyzje państw, armii ani dorosłych polityków.

Dziecko obserwuje styl radzenia sobie. Widzi, czy dorosły sprawdza fakty, rozmawia, czy wpada w panikę.

Historia wymaga ostrożności. Nie trzeba jej wymazywać, ale nie wolno używać jej do usprawiedliwiania niechęci wobec dzieci.

W pedagogice historycznej podkreśla się, że pamięć historyczna może pełnić funkcję zarówno integrującą, jak i destrukcyjną – zależy to od tego, w jakiej narracji jest osadzona i jakim celom służy (Ricoeur 2004). Rozmowa o historii polsko-ukraińskiej powinna zatem zmierzać ku zrozumieniu złożoności, empatii wobec doświadczeń obu stron i świadomości, że budowanie przyszłości wymaga wyjścia poza logikę wzajemnych krzywd – bez wymazywania przeszłości, lecz bez pozwalania, by przeszłość blokowała teraźniejszość.

Niezależnie od wieku dziecka i podejmowanych wątków tematycznych opiekun powinien dostosowywać język i konteksty odniesienia do świata dziecka. Odwoływanie się do znanych dziecku narracji – bajek, historii, filmów, gier – może ułatwiać rozumienie abstrakcyjnych pojęć moralnych i społecznych. Zabieg ten, określany w literaturze pedagogicznej jako rusztowanie narracyjne (*narrative scaffolding*), polega na budowaniu rozumienia nowych treści w oparciu o struktury poznawcze, które dziecko już posiada (Bruner 1990). Kluczowe jest jednak wyraźne i konsekwentne oddzielanie fikcji od rzeczywistości – szczególnie w przypadku dzieci młodszych, które mogą mieć trudność z samodzielnym dokonaniem tego rozróżnienia. Komunikat „To, co widzisz w grze, jest wymyślone przez ludzi dla zabawy – prawdziwa wojna nie jest przygodą, lecz cierpieniem” stanowi ważną korektę poznawczą, chroniącą przed romantyzowaniem przemocy i normalizowaniem konfliktu zbrojnego.

Gra to nie wojna. Warto jasno mówić, że prawdziwa przemoc nie jest przygodą, ani widowiskiem.

To były dziewczynki

*To były dziewczynki nie żadni żołnierze
z nikim nie walczyły o nic
może kiedyś o oceny ale teraz to bez znaczenia
pod gruzami przegrały walkę o życie*

*Znowu na czyjeś wojnie giną czyjeś dzieci
znowu strumienie krwi płyną z małych trumien
a miało być nigdy więcej miało się nie wydarzyć
sto sześćdziesiąt martwych oddechów leży pod gruzami*

*To były dziewczynki nie żadni żołnierze
przybiegły radosne wrastać w świat
przybiegły ufne pod szkolny dach
na szkolnych korytarzach zapadła głucha cisza*

Magdalena Szpunar

Dezinformacja, propaganda i kompetencje medialne – edukacja krytyczna jako narzędzie ochrony dziecka

W dobie powszechnego dostępu do internetu i mediów społecznościowych edukacja w zakresie dezinformacji, propagandy i fałszywych wiadomości staje się jednym z najpilniejszych zadań wychowawczych. Zjawisko to nabiera szczególnej wagi w kontekście konfliktów zbrojnych, które historycznie stanowiły podatny grunt dla celowej manipulacji informacyjnej – zarówno ze strony podmiotów państwowych, jak i niepaństwowych aktorów przestrzeni medialnej (Wardle

Propaganda nie tylko kłamie; często miesza fakty, emocje i półprawdy tak, by sterować reakcją odbiorcy.

i Derakhshan 2017). Współczesne środowisko informacyjne charakteryzuje się przy tym bezprecedensową szybkością obiegu treści, ich fragmentarycznością oraz zacieraniem granic między informacją zweryfikowaną a spekulacją, opinią i celowym fałszem. W tych warunkach dziecko i nastolatek – pozbawieni odpowiedniego rusztowania poznawczego – stają się szczególnie podatni na oddziaływanie treści dezinformacyjnych, które mogą nasilać lęk, kształtować wypaczone obrazy grup społecznych i utrudniać realistyczną ocenę zagrożenia (Breakstone, Smith, Wineburg, i in. 2021).

Zdecydowanie korzystniejsze dla dobrostanu psychicznego dziecka jest uzyskanie informacji o wojnie od bliskiej, zaufanej osoby niż z przypadkowych i nieweryfikowanych źródeł internetowych. Relacja z kompetentnym opiekunem stanowi naturalny filtr interpretacyjny – nadaje sytuacjom kontekst, waliduje emocje i dostarcza adekwatnej do wieku perspektywy poznawczej. Jak wskazują badania nad czynnikami ochronnymi w sytuacjach kryzysowych, inteligencja, umiejętności samoregulacji, poczucie sensu i własnej skuteczności, bliskie i wspierające relacje z dorosłymi oraz zasoby społeczności lokalnej odzwierciedlają potężne systemy adaptacyjne ukształtowane w toku ewolucji biologicznej i kulturowej (Masten 2001, Masten i Narayan 2012). Relacja z opiekunem jest zatem nie tylko źródłem emocjonalnego wsparcia, lecz zasobem poznawczym, który pomaga dziecku orientować się w złożonej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości informacyjnej.

Kształtowanie kompetencji medialnych – rozumianych jako zdolność do krytycznej oceny źródeł informacji, rozpoznawania mechanizmów dezinformacji i weryfikacji treści – powinno stanowić integralny element wychowania, a nie jednorazową interwencję. W literaturze anglojęzycznej kompetencje te określane są mianem *media literacy* lub *news literacy* i obejmują m.in. umiejętność identyfiko-

Dorośli jako filtr pomagają oddzielić informację od sensacji, fakt od komentarza i lęk od realnego zagrożenia.

wania autora i jego intencji, oceny wiarygodności źródła, rozróżniania faktu od opinii oraz rozpoznawania technik manipulacyjnych stosowanych w przekazach propagandowych (Hobbs 2010). Badania Breakstone'a i współpracowników (Breakstone, Smith, Wineburg, i in. 2021), przeprowadzone na dużej próbie amerykańskich uczniów, wykazały, że zdolność do oceny wiarygodności informacji internetowej jest wśród młodych ludzi niepokojąco niska – co podkreśla pilność włączenia edukacji medialnej do programów wychowawczych zarówno w domu, jak i w szkole. Nauczanie dzieci umiejętności korzystania z mediów, regulacji emocjonalnej i budowania odporności psychicznej, a jednocześnie tworzenie środowisk szkolnych wrażliwych na traumę, istotnie zmniejsza lęk i wzmacnia zdolności adaptacyjne w obliczu współczesnych wydarzeń geopolitycznych.

Równoległe do rozwijania kompetencji krytycznych niezbędne jest świadome zarządzanie ekspozycją dziecka na treści medialne. Nie chodzi jednak o całkowitą blokadę informacyjną – podejście takie jest nie tylko technicznie trudne do utrzymania, lecz również wychowawczo kontrproduktywne, ponieważ pozbawia dziecko możliwości osvajania trudnej rzeczywistości w kontrolowanych warunkach i może podważać jego zaufanie do dorosłych, gdy informacje docierają do niego innymi kanałami. Rodzice dzieci młodszych powinni ograniczać dostęp do przekazów newsowych – nieprzerywany strumień wojennych obrazów i dźwięków może być dla małego dziecka przytłaczający (Richardson 2024). W praktyce oznacza to świadome decyzje dotyczące tego, kiedy i w jakiej formie telewizja czy radio są włączone w przestrzeni domowej, a także uważność na obecność dzieci podczas rozmów prowadzonych przez dorosłych na tematy wojenne. Dramatyczne obrazy i alarmujące nagłówki, eksponowane bez kontekstu i komentarza, mogą wywoływać u dzieci – szczególnie tych w wieku przedoperacyjnym – poczucie wszechobecności i nie-

Nie izolacja. Dziecko zwykle i tak usłyszy fragmenty; lepiej, by otrzymało do nich spokojny komentarz dorosłego.

uchronności zagrożenia, które jest nieproporcjonalne do rzeczywistej sytuacji (Piaget 1962).

Fundamentalną zasadą pozostaje przy tym to, że całkowita ochrona dziecka przed trudnymi informacjami jest w praktyce niewykonalna. Próby całkowitego wyeliminowania ekspozycji na treści wojenne są skazane na niepowodzenie w warunkach współczesnej przestrzeni informacyjnej – i mogą generować u dziecka dodatkowy lęk wynikający z poczucia, że dorośli coś przed nim ukrywają. Udawanie, że nic się nie dzieje, może zwiększyć poczucie zagrożenia u dziecka i podważyć jego zaufanie do dorosłych – otwarta komunikacja na temat wydarzeń wojennych, prowadzona przez opiekuna z wysoką skutecznością rodzicielską, stanowi istotny czynnik ochronny (Buchnik-Atzil, Einziger, Gliksman i Lev-Ari 2026). Zadaniem opiekuna jest zatem nie eliminacja bodźców, lecz towarzyszenie dziecku w ich przeżywaniu – nazywanie emocji, walidacja obaw i osadzanie informacji w realistycznym, uspokajającym kontekście.

Towarzyszenie oznacza: zauważyć emocję, nazwać ją, dodać kontekst i wrócić do poczucia bezpieczeństwa.

W tym kontekście kluczowe jest podkreślanie – w miarę dostępnych faktów – że dziecku nie zagraża bezpośrednio niebezpieczeństwo oraz że wiele osób i instytucji aktywnie pracuje nad rozwiązaniem konfliktu. Komunikat ten nie powinien przyjmować formy absolutnych zapewnień, lecz odwołań do konkretnych, weryfikowalnych działań – co buduje u dziecka realistyczne, a nie magiczne poczucie bezpieczeństwa (Hobfoll, Watson, Bell, i in. 2009). Gdy opiekun nie zna odpowiedzi na pytanie dziecka, powinien przyznać to otwarcie i zaproponować wspólne poszukiwanie informacji: „Nie wiem, ale możemy to sprawdzić razem w rzetelnym źródle”. Tego rodzaju postawa modeluje epistemiczną uczciwość – uczy dziecko, że niepewność jest normalnym elementem poznania, a przyznanie się do niewiedzy jest wyrazem dojrzałości, nie słabości. Wspólne poszukiwanie informacji stanowi jednocześnie naturalną i praktyczną okazję do rozwijania

kompetencji medialnych: do wyjaśnienia, czym są fake newsy, jak weryfikować źródła i dlaczego nie każda treść dostępna w internecie zasługuje na zaufanie.

Minuta ciszy

*Gdyby uczcić minutą ciszy każdą Ofiarę Holocaustu
cisza zapadłaby na jedenaście lat
gdyby policzyć wszystkie przerwane oddechy
zabrakłoby powietrza na ziemi*

*Gdyby uczcić minutą ciszy każdą Ofiarę Holocaustu
trzeba by przestać rozmawiać na dwieście sześćdziesiąt cztery
miesiące
gdyby policzyć rozpacz
zabrakłoby grudek czarnoziemu*

*Gdyby uczcić minutą ciszy
każdą Ofiarę Holocaustu
już nigdy nikt
nie powiedziałby ani jednego słowa*

Magdalena Szpunar

Sprawczość, solidarność i działanie pomocowe – od biernego odbiorcy do aktywnego uczestnika

Jednym z najbardziej destrukcyjnych psychologicznie aspektów ekspozycji na informacje o konflikcie zbrojnym jest poczucie bezradności. Przekonanie, że wobec ogromu zła i cierpienia jednostka nie ma

żadnego wpływu na bieg wydarzeń. Stan ten, opisywany w literaturze jako wyuczona bezradność (*learned helplessness*) w ujęciu Seligmana (Seligman 1975), charakteryzuje się wygaśnięciem motywacji do działania, nasileniem objawów depresyjnych i lękowych oraz poczuciem braku kontroli nad własnym życiem. U dzieci i młodzieży bezradność w obliczu traumatycznych wydarzeń może przyjmować formę apatii, wycofania społecznego lub – paradoksalnie – zachowań agresywnych jako próby odzyskania poczucia kontroli (Compas, Jaser, Bettis, i in. 2017). Przeciwwagą dla bezradności jest sprawczość – przekonanie, że własne działania mają znaczenie i mogą realnie wpływać na rzeczywistość. Jak wskazuje teoria społeczno-poznawcza Bandury (Bandura 1997), poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) stanowi jeden z kluczowych moderatorów odporności psychicznej w sytuacjach kryzysowych: badania wskazują, że postrzegana skuteczność w radzeniu sobie wiąże się z lepszym powrotem do równowagi po doświadczeniach traumatycznych (Benight i Bandura 2004).

Angażowanie dzieci w konkretne działania pomocowe – nawet o symbolicznym, lokalnym wymiarze – stanowi zatem nie tylko wyraz postaw prospołecznych, lecz pełni istotną funkcję terapeutyczną i rozwojową. Wśród pięciu zasadniczych elementów skutecznej interwencji w sytuacji masowej traumy wymienia się: poczucie bezpieczeństwa, wyciszenie, poczucie własnej i wspólnotowej skuteczności, łączność z innymi oraz nadzieję (Hobfoll, Watson, Bell, i in. 2009) – a działanie pomocowe bezpośrednio aktywuje co najmniej trzy spośród nich. Dziecko, które rysuje obrazek dla rówieśnika z Ukrainy, uczestniczy w lokalnej zbiórce lub pisze list do osoby dotkniętej konfliktem, przestaje być biernym odbiorcą dramatycznych informacji, a staje się aktywnym uczestnikiem odpowiedzi na zło – co fundamentalnie zmienia jego relację z lękiem i poczuciem bezsilności.

Sprawczość nie musi być wielka; wystarczy działanie, które dziecko rozumie i może doprowadzić do końca.

Działanie zmienia pozycję dziecka: z kogoś zalanego wiadomościami w kogoś, kto umie odpowiedzieć dobrem.

Szczególnie istotne wychowawczo jest uwrażliwienie dziecka na sytuację rówieśników bezpośrednio dotkniętych konfliktem – dzieci ukraińskich uczęszczających do tych samych klas i szkół. Dzieci te doświadczają często skumulowanego stresu akulturacyjnego: obok traumy wynikającej z wojny zmagają się z barierą językową, utratą sieci społecznych i koniecznością budowania nowej tożsamości w obcym środowisku. Odporność psychiczna w obliczu nieszczęścia kształtowana jest jako wielopoziomowy proces angażujący zasoby indywidualne, rodzinne i środowiskowe – a szkolne środowisko rówieśnicze stanowi jeden z kluczowych poziomów tego systemu (Bürgin, Anagnostopoulos, Vitiello, i in. 2022). Rozmowa z dzieckiem o tym, w jaki sposób może wesprzeć kolegę lub koleżankę z Ukrainy – jak zapytać, czy dobrze się czuje, jak zaprosić do wspólnej zabawy, jak okazać życzliwość bez nachalności – jest zatem zarówno lekcją empatii, jak i praktycznym ćwiczeniem kompetencji społecznych.

Planowanie wspólnych aktywności i działań pomocowych powinno być przy tym procesem demokratycznym – dziecko powinno mieć realny wpływ na wybór formy swojego zaangażowania. Pytanie „Czy chciałbyś jakoś pomóc? Co mógłbyś zrobić?” jest znacznie skuteczniejsze wychowawczo niż odgórne narzucenie aktywności, ponieważ internalizacja wartości prospołecznych zachodzi efektywniej, gdy dziecko dokonuje wyboru działania z własnej woli (Deci i Ryan 2000). Formy zaangażowania mogą być bardzo zróżnicowane i dostosowane do wieku, możliwości i temperamentu dziecka: od rysunku lub napisania listu, przez udział w lokalnej akcji pomocowej, aż po regularne towarzyszenie rówieśnikowi z trudnościami językowymi. Nawet drobne akty życzliwości – uśmiech, zaproszenie do stolika, pożyczenie ołówka – mają wymierną wartość zarówno dla ich adresata, jak i dla dziecka, które je inicjuje.

Życzliwość bez presji to pomoc oferowana tak, by drugie dziecko mogło ją przyjąć albo odmówić.

Wybór wzmacnia sens. Dziecko chętniej pomaga, gdy forma działania jest adekwatna do jego wieku, temperamentu i odwagi społecznej.

Kluczowe jest, by dzieci rozumiały, że w trudnych czasach wzajemne wsparcie jest możliwe i skuteczne. Narracje o wolontariuszach, inicjatywach humanitarnych i osobach aktywnie zaangażowanych w budowanie pokoju pełnią w tym kontekście ważną funkcję poznawczą i motywacyjną – przywracają obraz świata jako miejsca, w którym obok destrukcji istnieje konstruktywna odpowiedź moralna. Badania wskazują, że wśród dzieci dotkniętych wojną obserwuje się niekiedy wzmożone zachowania prospołeczne i odporność psychiczną. Aktywność zorientowana na rozwiązanie stanowi jeden z mechanizmów ochrony zdrowia psychicznego i budowania rezyliencji (SIPRI 2022). Opowieści o konkretnych ludziach – ratownikach, lekarzach, wolontariuszach, nauczycielach pracujących w strefach konfliktu, humanizują abstrakcyjny wymiar kryzysu i dostarczają dziecku modeli zachowania, z którymi może się identyfikować.

Warto przy tym podkreślić, że zaangażowanie w działania pomocowe powinno być proporcjonalne do zasobów dziecka i nie może stawać się źródłem dodatkowego obciążenia emocjonalnego. Opiekun powinien uważnie obserwować, czy aktywność pomocowa przynosi dziecku ulgę i poczucie sensu, czy też prowadzi do przejęcia nadmiernej odpowiedzialności za los innych – co u wrażliwszych dzieci może nasilać lęk zamiast go redukować. Celem jest wzmocnienie poczucia sprawczości, nie zaś wytworzenie poczucia winy za niewystarczające zaangażowanie. Małe, realne i zakończone sukcesem działanie jest wychowawczo cenniejsze niż ambitny projekt, który przerasta możliwości dziecka i kończy się frustracją.

Małe działanie, realny skutek. Lepiej zamknąć jedną konkretną pomoc niż zaczynać wielki projekt ponad siły dziecka.

Ściągali z nich życia

*Ściągali ubrania jeden za drugim
rozbierali swe życia jedno za drugim
odwieszali swe długie i krótkie życia
na nienadeszłe jutro*

*Ściągały ubrania jedna za drugą
rozbierały swe życia
na czynniki niepierwsze
nie było czasu na wstyd*

*Ściągali z nich życia jedno za drugim
ściągali marzenia i sny
nienarodzone dzieci
zdrapywali z nich życia do krwi*

Magdalena Szpunar



Bibliografia

- Afzal S., S. Ye, A. C. Page, D. Trickey, i in. (2023). „A systematic literature review of the relationship between parenting responses and child post-traumatic stress symptoms”. *European Journal of Psychotraumatology*, 1 (14).
- Are F. i A. Shaffer (2016). „Family emotion expressiveness mediates the relations between maternal emotion regulation and child emotion regulation”. *Child Psychiatry & Human Development*, 47 (5): 708–715.
- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beck J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. 2nd ed. Guilford Press.
- Benight C. C. i A. Bandura (2004). „Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy”. *Behaviour Research and Therapy*, 42 (10): 1129–1148.
- Betancourt T. S., S. E. Meyers-Ohki, A. P. Charrow i W. A. Tol (2013). „Interventions for children affected by war: An ecological perspective on psychosocial support and mental health care”. *Harvard Review of Psychiatry*, 21 (2): 70–91.
- Bion W. R. (1962). *Learning from experience*. Heinemann.
- Blair-Andrews Z., A. Salloum, S. Evans, i in. (2024). „Parental descriptions of childhood avoidance symptoms after trauma”. *Traumatology*, 30 (1): 27–36.
- Bowlby J. (2007). *Przywiązanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bratman G. N., C. B. Anderson, M. G. Berman, i in. (2019). „Nature and mental health: An ecosystem service perspective”. *Science Advances*, 5 (7): eaax0903.
- Breakstone J., M. Smith, S. Wineburg, i in. (2021). „Students’ civic online reasoning: A national portrait”. *Educational Researcher*, 50 (8): 505–515.
- Bruner J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Buchnik-Atzil O., T. Einziger, Y. Gliksman i L. Lev-Ari (2026). „Maternal anxiety and child emotional distress during war: The buffering roles of maternal self-efficacy and parent–child communication”. *Frontiers in Psychology*, 17.

- Bürgin D., D. Anagnostopoulos, B. Vitiello, i in. (2022). „Impact of war and forced displacement on children’s mental health – multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches”. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31 (6): 845–853.
- Compas B. E., S. S. Jaser, A. H. Bettis, i in. (2017). „Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review”. *Psychological Bulletin*, 143 (9): 939–991.
- Cozolino L. (2014). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. 2nd ed. W. W. Norton & Company.
- Czub M. (2014). „Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo”. W: *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. A. Brzezińska (red.). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Deci E. L. i R. M. Ryan (2000). „The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”. *Psychological Inquiry*, 11 (4): 227–268.
- Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. 2nd ed. Teachers College Press.
- Greenberg L. S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. 2nd ed. American Psychological Association.
- Hatfield E., J. T. Cacioppo i R. L. Rapson (1993). „Emotional contagion”. *Current Directions in Psychological Science*, 2 (3): 96–99.
- Hobbs R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Tech. rep. The Aspen Institute.
- Hobfoll S. E. (1989). „Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress”. *American Psychologist*, 44 (3): 513–524.
- (2011). „Conservation of resources caravans and engaged settings”. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84 (1): 116–122.
- Hobfoll S. E., P. Watson, C. C. Bell, R. A. Bryant, M. J. Brymer, M. J. Friedman, i in. (2009). „Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence”. *Focus*, 7 (2): 221–229.
- Inhelder B., J. Piaget, i in. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books.
- Malchiodi C. (red.). 2011. *Handbook of art therapy*. 2nd ed. Guilford Press.
- Masten A. S. (2001). „Ordinary magic: Resilience processes in development”. *American Psychologist*, 56 (3): 227–238.

- Masten A. S. i A. J. Narayan (2012). „Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience”. *Annual Review of Psychology*, 63: 227–257.
- Masten A. S. i J. Obradović (2008). „Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development”. *Ecology and Society*, 13 (1): 9.
- Morelen D. M., A. Shaffer i C. Suveg (2016). „Maternal emotion regulation: Links to emotion parenting and child emotion regulation”. *Journal of Family Issues*, 37 (13): 1891–1916.
- Morris A. S., J. S. Silk, L. Steinberg, S. S. Myers i L. R. Robinson (2007). „The role of the family context in the development of emotion regulation”. *Social Development*, 16 (2): 361–388.
- Pe’er A. i M. Slone (2022). „Media exposure to armed conflict: Dispositional optimism and self-mastery moderate distress and post-traumatic symptoms among adolescents”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (18).
- Perry M. A., K. Creavey, E. Arthur, J. C. Humer, P. J. Lundgren i I. Rivera (2020). „Cultivating emotional intelligence in child welfare professionals: A systematic scoping review”. *Child Abuse & Neglect*, 110.
- Piaget J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Porges S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton & Company.
- Prochazkova E. i M. E. Kret (2017). „Connecting minds and sharing emotions through mimicry: A neurocognitive model of emotional contagion”. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 80: 99–114.
- Richardson M. (2024). *Six tips for explaining war to children*. Penn GSE Educator’s Playbook, University of Pennsylvania.
- Ricoeur P. (2004). *Memory, history, forgetting*. University of Chicago Press.
- Rogers C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.
- Rutland A., M. Killen i D. Abrams (2010). „A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between morality and group identity”. *Perspectives on Psychological Science*, 5 (3): 279–291.

- Seligman M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.
- SIPRI (2022). *Child development and resilience in war, conflict and displacement*. Tech. rep. Stockholm International Peace Research Institute.
- Slone M. i S. Mann (2016). „Effects of war, terrorism, and armed conflict on young children: A systematic review”. *Child Psychiatry and Human Development*, 47 (6): 950–965.
- Tajfel H. i J. C. Turner (2004). “The social identity theory of intergroup behavior”. W: *Political psychology: Key readings*. J. T. Jost i J. Sidanius (red.). Psychology Press: s. 276–293.
- Tan L. i C. L. Smith (2019). „Intergenerational transmission of maternal emotion regulation to child emotion regulation: Moderated mediation of maternal positive and negative emotions”. *Emotion*, 19 (7): 1284–1291.
- Vicentini G., R. Burro, E. Rocca, C. Lonardi, R. Hall i D. Raccanello (2022). „Development and evaluation of psychoeducational resources for adult carers to emotionally support young people impacted by wars”. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Wardle C. i H. Derakhshan (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Tech. rep. Council of Europe.
- Wygotski L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yan J. J., S. J. Schoppe-Sullivan, Q. Wu i Z. R. Han (2021). „Associations from parental mindfulness and emotion regulation to child emotion regulation through parenting: The moderating role of coparenting in Chinese families”. *Mindfulness*, 12: 2273–2284.

SCENARIUSZE LEKCJI

Scenariusze lekcji

Scenariusz lekcji dla szkoły podstawowej

TEMAT: JAK ROZMAWIAĆ O WOJNIE. O LĘKU, BEZPIECZEŃSTWIE I POMAGANIU INNYM

Adresaci: uczniowie klas IV–VIII szkoły podstawowej

Czas trwania: 45 minut

Prowadzący: nauczyciel/wychowawca

Forma: lekcja wychowawcza z elementami rozmowy kierowanej

Charakter lekcji: wspierający, porządkujący emocje i wiedzę

1. UZASADNIENIE LEKCJI

Uczniowie szkoły podstawowej odbierają temat wojny przede wszystkim przez emocje, obrazy medialne, rozmowy dorosłych i atmosferę niepokoju. Część dzieci zna wojnę tylko z przekazów, ale część z nich, szczególnie uczniowie z Ukrainy, może mieć za sobą doświadczenie ucieczki, rozłąki z bliskimi, zmiany szkoły i życia w przewlekłym napięciu. Na tym etapie rozwoju dziecko potrzebuje przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa, prostych wyjaśnień, jasnego odróżniania dobra od zła oraz przekonania, że dorośli nad sytuacją czuwają. Lekcja nie ma służyć szczegółowemu omawianiu konfliktów zbrojnych ani

Prosty język nie oznacza spłykania. Dziecko potrzebuje krótkich komunikatów, spokojnych i możliwych do udźwignięcia.

Ramy lekcji chronią klasę przed zamianą rozmowy wspierającej w debatę polityczną albo przegląd drastycznych faktów.

Bezpieczna rozmowa ma jasne reguły: można mówić o emocjach, ale nie wolno ranić innych ani wymuszać zwierzeń.

Higiena informacji zaczyna się od prostego nawyku: zanim powtórzę wiadomość, sprawdzam źródło albo pytam dorosłego.

Stygmatyzacja to przypisywanie komuś cech lub winy z powodu pochodzenia, języka, akcentu albo trudnych przeżyć.

wprowadzaniu treści politycznych. Jej celem jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni do rozmowy, nazywaniu emocji przez uczniów i wzmocnienie postaw opartych na szacunku, empatii i odpowiedzialności za innych.

2. CELE LEKCJI

Uczeń:

- potrafi powiedzieć, że wojna budzi trudne emocje;
- rozumie, że lęk, smutek i niepokój są naturalną reakcją na zagrożenie i cierpienie innych;
- wie, że nie każda informacja z internetu musi być prawdziwa;
- dostrzega, że w trudnych sytuacjach ważne są pomoc, życzliwość i wspólnota;
- rozumie, że nie wolno wyśmiewać ani stygmatyzować osób dotkniętych wojną;
- potrafi wskazać, do kogo może zwrócić się w szkole, gdy coś go niepokoi.

3. METODY I FORMY PRACY

Rozmowa kierowana, burza mózgów, praca z krótkimi wypowiedziami uczniów, mini ćwiczenie podsumowujące.

4. ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Tablica lub ekran, kartki samoprzylepne albo zeszyty uczniów, przygotowane przez nauczyciela krótkie zdania do omówienia.

5. PRZEBIEG LEKCJI

a Wprowadzenie (5 minut)

Nauczyciel spokojnie przedstawia temat lekcji. Wyjaśnia, że rozmowa nie będzie dotyczyła drastycznych obrazów ani detali związanych z walką zbrojną, lecz tego, jak rozumieć swoje emocje oraz emocje koleżanek i kolegów z Ukrainy, a także jak zachowywać się wobec ludzi, którzy mogą cierpieć.

Proponowany komunikat nauczyciela:

„Dzisiaj porozmawiamy o trudnym temacie, ale w taki sposób, żeby lepiej rozumieć siebie i innych. Nie chodzi o straszenie, ale o to, by wiedzieć, jak rozmawiać, jak reagować i jak dbać o bezpieczeństwo i wzajemny szacunek”.

b Rozpoznanie wiedzy i emocji uczniów (10 minut)

Nauczyciel zadaje klasie pytania:

- *Z czym kojarzy wam się słowo „wojna”?*
- *Jakie uczucia w Was budzi?*
- *Co najczęściej myślicie, gdy słyszycie o wojnie?*

Wypowiedzi uczniów są zapisywane na tablicy w dwóch obszarach: „Co myślimy?” oraz „Co czujemy?”

Nauczyciel porządkuje odpowiedzi. Pokazuje, że może pojawić się lęk, smutek, złość, niepewność, ale też chęć pomagania. Podkreśla, że takie reakcje są normalne.

Ochrona przed detalem jest ważna szczególnie u młodszych dzieci: obraz zostaje w pamięci silniej niż wyjaśnienie.

Cel rozmowy warto nazwać od razu: nie podnosimy lęku, tylko uczymy języka, reakcji i wzajemnej uważności.

Myśli i emocje warto rozdzielić. Uczeń widzi wtedy, że lęk jest reakcją, a nie dowodem, że zaraz stanie się coś złego.

Normalizacja emocji nie oznacza ich wzmocnienia. To komunikat: „to zrozumiałe, a teraz zobaczmy, co można z tym zrobić”.

c Część główna – rozmowa kierowana (15 minut)

Nauczyciel przechodzi do podstawowych treści:

1. Zwraca uwagę, że wojna jest czymś złym, bo wiąże się z przemocą, cierpieniem i stratą.
2. Podkreśla, że dzieci nie są odpowiedzialne za wojnę, nawet jeśli jej doświadczyły albo pochodzą z kraju objętego konfliktem.
3. Zauważa, że nie wszystko, co widzimy lub słyszymy, jest prawdziwe, dlatego w sprawach trudnych warto pytać dorosłych.
4. Zwraca uwagę, że w klasie każdy ma prawo do bezpieczeństwa i szacunku, niezależnie od języka, kraju pochodzenia czy swoich przeżyć.
5. Kładzie nacisk na to, że pomaganie i życzliwość mają znaczenie, nawet gdy nie możemy zatrzymać wielkich wydarzeń.

Nauczyciel może posłużyć się prostymi zdaniem do omówienia:

- „Kiedy boję się czegoś, mogę porozmawiać z dorosłym”.
- „Nie wolno śmiać się z czyjegoś akcentu, smutku ani milczenia”.
- „Ktoś, kto uciekł przed wojną, nie musi o tym opowiadać”.
- „Pomoc drugiej osobie może zaczynać się od zwykłej życzliwości”.

d Ćwiczenie: „Co daje poczucie bezpieczeństwa?” (10 minut)

Uczniowie odpowiadają ustnie lub zapisują na kartkach jedno zdanie kończące frazę:

„W klasie czuję się bezpieczniej, kiedy...”

Przykładowe odpowiedzi:

- „...nikt mnie nie wyśmiewa”.
- „...nauczyciel spokojnie tłumaczy trudne sprawy”.

Brak winy dziecka trzeba powiedzieć wprost, bo dzieci łatwo przejmują cudzy wstyd albo odpowiedzialność dorosłych.

Prawo do szacunku działa także wtedy, gdy ktoś mówi inaczej, milczy, reaguje gwałtowniej albo nie chce wracać do wspomnień.

Sprawczość ucznia powinna być konkretna: nie musi zatrzymać wojny, może pomóc komuś poczuć się bezpieczniej w klasie.

Zdanie niedokończone ułatwia wypowiedź uczniom, którym trudno mówić wprost o lęku, wyśmianiu albo samotności.

- „...wiem, do kogo mogę podejść”.
- „...koledzy i koleżanki są życzliwi”.

Nauczyciel zbiera wypowiedzi i podsumowuje je jako klasowe zasady rozmowy o trudnych sprawach.

e Podsumowanie (5 minut)

Nauczyciel zamyka lekcję trzema krótkimi tezami:

- trudne emocje są naturalne;
- o wojnie trzeba rozmawiać spokojnie i odpowiedzialnie;
- w klasie najważniejsze są szacunek, bezpieczeństwo i wzajemne wsparcie.

Końcowy komunikat nauczyciela:

„Nie mamy wpływu na wszystkie wydarzenia na świecie, ale mamy wpływ na to, czy nasza klasa jest miejscem życzliwym i bezpiecznym”.

6. UWAGI DLA NAUCZYCIELA

W grupie dzieci młodszych i uczniów klas podstawowych należy:

- unikać drastycznych opisów i obrazów;
- nie nakłaniać uczniów ukraińskich do osobistych zwierzeń;
- reagować natychmiast na śmiech, etykietowanie i krzywdzące komentarze;
- obserwować uczniów, którzy stają się wycofani, pobudzeni albo nadmiernie załężnieni;

Mały wpływ jest realny. Dziecko potrzebuje wiedzieć, że życzliwość, reakcja na krzywdę i rozmowa z dorosłym mają znaczenie.

Bez wymuszania świadectwa. Uczeń nie powinien stawać się „żywym materiałem dydaktycznym” dla klasy.

Sygnaly przeciążenia mogą wyglądać różnie: milczenie, drażliwość, płaczliwość, żarty obronne albo nagły spadek koncentracji.

- w razie potrzeby przekazać sprawę wychowawcy, pedagogowi lub psychologowi szkolnemu.

Gołębek pokoju

*Dokąd lecisz gołębku pokoju
zamiast gałązki oliwnej raniąca gałąź w dzióbku
zakrwawisz piórka pokaleczysz kruche ciało*

*Dokąd to dokąd zatroskany gołębku pokoju
co chciałbyś zakwilić światu czy świat posłucha
z gałązką co kolcem dziurawi kruchy pokój*

*Dokąd to dokąd zagubiony gołębku pokoju
co masz do powiedzenia światu
gdzie twa zielona gałązka gdzie spokój dla świata*

Magdalena Szpunar



Scenariusz lekcji dla szkoły ponadpodstawowej

TEMAT: JAK ROZMAWIAĆ O WOJNIE. ODPOWIEDZIALNOŚĆ, EMOCJE, INFORMACJA, WSPÓLNOTA

Adresaci: uczniowie szkół ponadpodstawowych

Czas trwania: 45 minut

Prowadzący: nauczyciel/wychowawca

Forma: lekcja wychowawcza lub godzina z wychowawcą

Charakter lekcji: refleksyjny, porządkujący, oparty na rozmowie i analizie postaw

1. UZASADNIENIE LEKCJI

Młodzież szkół średnich odbiera wojnę nie tylko emocjonalnie, ale także poznawczo i społecznie. Uczniowie śledzą media, komentują wydarzenia, stykają się z propagandą, fake newsami, uproszczeniami ideologicznymi oraz napięciami tożsamościowymi. Jednocześnie dla części z nich wojna w Ukrainie nie jest abstrakcyjnym wydarzeniem międzynarodowym, lecz elementem codzienności: dotyczy ich rodziny, kraju pochodzenia, relacji klasowych, planów życiowych, poczucia bezpieczeństwa i przyszłości.

Na poziomie szkoły średniej rozmowa musi być dojrzała niż w podstawówce, ale nadal powinna mieć charakter pedagogiczny, nie publicystyczny. Jej celem jest nie tylko nazwanie emocji, lecz także rozwijanie odpowiedzialnego języka, krytycznego myślenia i postawy szacunku wobec osób obciążonych doświadczeniem wojny.

Wojna informacyjna działa także w klasie: przez memy, skróty, komentarze i pozornie niewinne etykiety.

Charakter pedagogiczny oznacza, że celem nie jest wygranie sporu, lecz ochrona relacji, języka i poczucia bezpieczeństwa.

Odpowiedzialny język nie usuwa różnicy zdań, ale wyklucza upokarzanie, zbiorową winę i żarty kosztem cierpienia.

2. CELE LEKCJI

Uczeń:

- potrafi rozpoznać emocjonalne i społeczne skutki wojny dla młodych ludzi;
- rozumie różnicę między informacją, opinią, propagandą i manipulacją;
- dostrzega, że wojna wpływa także na relacje rówieśnicze i atmosferę klasy;
- potrafi rozmawiać o wojnie bez agresji, wyśmiewania i uprzedzeń;
- rozumie, że doświadczenie wojny może prowadzić do milczenia, drażliwości, wycofania albo przeciężenia;
- zna granice dopuszczalnej dyskusji i zasady odpowiedzialnej komunikacji.

Informacja opisuje sprawdzalny fakt. **Opinia** go interpretuje, **propaganda** chce kierować emocjami i zachowaniem odbiorcy.

3. METODY I FORMY PRACY

Rozmowa moderowana, analiza problemowa, praca na przykładach, dyskusja w klasie, krótkie ćwiczenie refleksyjne.

4. ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Tablica, karta z przykładami stwierdzeń do oceny, ewentualnie krótkie anonimowe scenki sytuacyjne.

5. PRZEBIEG LEKCJI

a Wprowadzenie (5 minut)

Nauczyciel określa cel spotkania: nie chodzi o spór polityczny ani ocenianie poglądów, lecz o rozmowę o tym, jak wojna wpływa na ludzi, język, emocje i odpowiedzialność we wspólnocie szkolnej.

Proponowany komunikat nauczyciela:

„Wojna jest tematem, który budzi silne reakcje. W szkole musimy umieć rozmawiać o nim dojrzałe: bez agresji, bez uproszczeń, z uwzględnieniem faktu, że dla części osób w tej klasie to nie jest temat z ekranu, lecz doświadczenie osobiste”.

b Rozmowa wstępna: co wojna robi z ludźmi? (10 minut)

Nauczyciel kieruje rozmową wokół pytań:

- *Jak wojna wpływa na codzienne życie młodego człowieka?*
- *Czy jej skutki dotyczą tylko frontu?*
- *Jak wojna może zmieniać relacje w klasie lub w szkole?*

Uczniowie wskazują możliwe odpowiedzi: lęk, rozłąka z rodziną, migracja, trudności językowe, zmęczenie psychiczne, utrata planów, złość, poczucie niesprawiedliwości, zubożenie, nadmiar informacji.

Nauczyciel porządkuje wypowiedzi, pokazując, że skutki wojny są nie tylko militarne, ale też psychiczne, społeczne, edukacyjne i relacyjne.

Podwójna perspektywa jest kluczowa: dla jednych to temat medialny, dla innych biografia, rodzina i codzienny niepokój.

Relacje klasowe ujawniają napięcia szybciej niż deklaracje: w żartach, unikaniu, izolowaniu albo milczącym dystansie.

Skutki relacyjne obejmują utratę zaufania, zmianę ról w rodzinie, trudność w nauce i większą czujność wobec otoczenia.

C Część główna – trzy osie odpowiedzialnej rozmowy (15 minut)

1. Emocje

Emocje są zrozumiałe, ale nie zwalniają z odpowiedzialności za słowa, gesty i sposób traktowania innych osób.

Młodzież powinna usłyszeć, że lęk, bezradność, gniew czy przeciążenie informacyjne są zrozumiałe, ale nie usprawiedliwiają przemocy wobec innych. Osoba z doświadczeniem wojny może reagować w sposób mniej przewidywalny: wycofaniem, irytacją, nieufnością, milczeniem lub nadmiernym napięciem.

2. Informacja

Nauczyciel zwraca uwagę, że wojna to obszar szczególnie podatny na manipulację. Należy odróżniać:

- fakt od komentarza,
- informację od plotki,
- analizę od propagandy,
- współczucie od emocjonalnego nakręcania.

Warto podkreślić, że szybkie sądy, memy, skróty internetowe i pozornie „neutralne żarty” potrafią wzmacniać przemoc symboliczną.

3. Wspólnota klasy

Przemoc symboliczna często nie wygląda groźnie: działa przez śmiech, etykietę, mem albo powtarzany stereotyp.

Klasa nie może być miejscem, w którym uczniowie z doświadczeniem wojny mają się tłumaczyć, reprezentować cały naród albo znosić cudze emocjonalne rozładowanie. Nauczyciel wskazuje, że dojrzałość wspólnoty polega na umiejętności mówienia o trudnych sprawach bez przedmiotowania kogokolwiek.

Nikt nie reprezentuje narodu. Uczeń odpowiada za siebie, nie za państwo, armię, historię ani polityczne decyzje dorosłych.

d Analiza zdań problemowych (10 minut)

Nauczyciel przedstawia klasie kilka zdań i prosi o ich ocenę:

- „Każdy, kto uciekł z kraju ogarniętego wojną, powinien opowiedzieć swoją historię, żeby inni zrozumieli”.
- „To tylko żart, nie trzeba wszystkiego brać tak poważnie”.
- „Niektórzy po prostu nie chcą rozmawiać o tym, co przeżyli – i trzeba to uszanować”.
- „Jeśli coś przeczytałem w mediach społecznościowych, to jeszcze nie znaczy, że to prawda”.
- „W klasie nie odpowiadamy za wojnę, ale odpowiadamy za sposób mówienia o niej”.

Uczniowie uzasadniają odpowiedzi. Nauczyciel dopowiada, gdzie pojawia się przekroczenie granic, stereotyp, banalizacja cierpienia lub brak odpowiedzialności za słowo.

Żart nie unieważnia skutku. Intencja może być lekka, ale odbiór może dotknąć czyjejś straty, lęku albo doświadczenia przemocy.

Odpowiedzialność za słowo to minimum wspólnoty szkolnej: nie kontrolujemy świata, ale kontrolujemy nasz język wobec innych.

e Podsumowanie i domknięcie (5 minut)

Nauczyciel formułuje końcowe wnioski:

- o wojnie trzeba rozmawiać rzetelnie, a nie impulsywnie;
- szacunek dla drugiego człowieka jest ważniejszy niż potrzeba efektownej wypowiedzi;
- dojrzałość polega także na tym, by wiedzieć, kiedy słuchać, a kiedy powstrzymać komentarz;
- szkoła ma być miejscem, które nie dokłada przemocy do przemocy obecnej już w świecie.

Szkoła nie naprawi wojny, ale może nie powiełać jej logiki: pogardy, odczłowieczenia i dzielenia ludzi na „swoich” i „obcych”.

Końcowy komunikat nauczyciela:

„Nie wszystko da się naprawić rozmową, ale bardzo wiele można zepsuć nieodpowiedzialnym językiem. Dlatego sposób, w jaki mówimy o wojnie, jest także sprawdzianem naszej dojrzałości”.

6. UWAGI DLA NAUCZYCIELA

W pracy z młodzieżą szkoły średniej warto:

- dopuścić większy poziom złożoności i refleksji niż w podstawówce;
- pilnować, by lekcja nie zamieniła się w spór ideologiczny albo komentarz polityczny;
- reagować na ironię, memizację tematu i agresję symboliczną;
- nie oczekiwać od uczniów ukraińskich publicznego „świadczenia”;
- pamiętać, że starsi uczniowie częściej maskują trudne emocje dystansem, żartem lub pozorną obojętnością;
- kierować do specjalistów uczniów przejawiających silny lęk, obniżony nastrój, izolację lub objawy kryzysu.

Może kiedyś zdarzy się dzień

*Może kiedyś zdarzy się dzień
gdy włączę telewizor i powiedzą
nic specjalnego na dzisiaj pokój na Ziemi*

*Może kiedyś doczekam dnia
kiedy otworzę gazetę i napiszą
nic spektakularnego na dzisiaj pokój na Ziemi*

*Może kiedyś obudzi się dzień
kiedy usłyszę w radio
nic niebywałego na dzisiaj pokój na Ziemi*

*Może kiedyś zobaczą dzień kiedy ludzie powiedzą
nic nadzwyczajnego na dzisiaj
zwyczajny pokój na Ziemi*

Magdalena Szpunar



JAK ROZMAWIAĆ
Z DZIECKIEM
O WOJNIE?

Jak rozmawiać z dzieckiem o wojnie?

„Kain rządzi światem. Wątpiącym radzimy poczytać historię świata. (...) Po tysiącach i tysiącach lat Kain nie odpokutował swojej działalności: zabijania. Wszystko tkwi w „bratobójstwie”. Tak, jakby ono głębię psychiki ustanowiło w biblijnej opowieści już od początku historii świata. Jedynie broń się zmieniała. (...) Psychoanaliza wybrała kompleks Edypa jako swój główny problem badawczy. Analiza losu w centralnym punkcie ludzkiego bytowania stawia Kaina. „Edyp” w człowieku już dawno ustaje w działaniu, podczas gdy Kain panuje nadal. Rządzi jednostką od kołyski do grobu, a światem – od epoki kamienia do epoki atomu i dalej w czasach, które nastąpią.”

Lipot Szondi „Kain. Postacie zła”

Słowa L. Szondiego brzmią jakże aktualnie w naszych czasach, kiedy do gabinetu psychologa i psychoterapeuty w Polsce od kilku lat trafiają dzieci, nastolatki i ich matki z Ukrainy dotkniętej wojną, a z mediów dowiadujemy się o katastrofach humanitarnych i związanych z nimi dziecięcych ofiarach w Gazie, w Sudanie i wielu innych miejscach świata. W mojej pracy terapeutycznej spotkania z dziećmi uchodźców wojennych z Ukrainy pozostawiają wspomnienia, których nie da się wymazać. Kilkuletnia dziewczynka zasłaniająca sobie uszy na dźwięk

Bodziec urazowy to dźwięk, obraz, zapach lub sytuacja, które uruchamiają pamięć zagrożenia mimo braku realnego niebezpieczeństwa.

grającej zabawki, bo zbyt przypominał dźwięk bombardowań, które przeżyła wraz z rodziną. Wypowiedziane przez starsze dziecko zdanie, że „ludzie są źli”, jakby mówiło o czymś najbardziej oczywistym. Sen nastolatki o wojnie rozpoczynającej się gdzieś blisko miejscowości w Polsce, w której aktualnie mieszka, i paniczny lęk, że nie odnajdą się z mamą, bo telefony nagle przestały działać; a tam na Ukrainie został tato, starszy brat i te ukochane zwierzęta, których nie dało się ze sobą zabrać. Czasem mocniej od słów przemawia milczenie i nieobecny wzrok, wewnętrzna martwota i zamrożenie uczuć, często będące symptomami obronnego wycofania w głąb siebie, dysocjacji, wyobcowania.

Zamrożenie nie jest obojętnością. Bywa sposobem psychiki na przetrwanie przeciążenia.

Przyszło nam żyć w czasach, w których poczucie bezpieczeństwa staje się z każdym dniem coraz bardziej kruche, czego konsekwencje są aż nadto widoczne w gabinetach terapeutycznych. Wciąż docierają do nas nowe, napełniające niepokojem i lękiem informacje o kolejnych wojnach i konfliktach. Tylko w trakcie moich przygotowań do napisania tego tekstu przyszła wiadomość o działaniach zbrojnych podjętych przez Stany Zjednoczone wobec Iranu i kolejnych dziecięcych ofiarach tego konfliktu. Jesteśmy codziennie na nowo poddawani fali uderzeniowej informacji niosących obrazy przemocy i okrucieństwa. Psychoterapeuci z krajów dotkniętych wojną lub napływem uchodźców wojennych mierzą się z jej konsekwencjami u swoich pacjentów, doświadczających traumy bezpośrednio – poprzez zagrożenie życia i zdrowia własnego i bliskich – lub pośrednio, w postaci codziennego zalewania przerażającymi wiadomościami płynącymi z mediów. Należy jednak wspomnieć, że terapeuci sami narażeni są na trudne przeżycia psychiczne nie tylko z uwagi na towarzyszenie pacjentom, ale też na własne funkcjonowanie w wojennej rzeczywistości. Coraz częściej też zabierają głos, opisując swoje doświadczenia w tym nowym, trudnym świecie i konieczność zdefiniowania na nowo

Dieta informacyjna dziecka powinna mieć granice: mniej obrazów, więcej spokojnego wyjaśniania.

Trauma pośrednia może pojawić się także wtedy, gdy dziecko nie było na miejscu zdarzeń, ale stale ogląda ich skutki.

swojej pracy. Rośnie potrzeba wyrażania myśli i dzielenia się swoimi doświadczeniami związanymi z wojną w środowiskach psychologów i psychoterapeutów, pedagogów i nauczycieli, ale też powszechnie w społeczeństwie. Nie ma też chyba rodziców, którzy nie zadają sobie pytania, jak w sytuacji narastającego poczucia zagrożenia i braku bezpieczeństwa mogą pomóc swoim dzieciom i jak mogą z nimi o tym w ogóle rozmawiać.

Jakkolwiek traumatyczne przeżycia nie muszą wiązać się z wojną, to stanowi ona swoiste apogeum doświadczenia drugiego człowieka w jego Kainowej, przemocowej odsłonie. O ile trauma wynikająca z katastrof związanych z działaniem żywiołów i sił natury uruchamia pierwotny lęk przed unicestwieniem (anihilacją), to wojna konfrontuje nas z potężną, unicestwiającą siłą tkwiącą w naturze człowieka. Dzieje się tak oczywiście także w czasie pokoju, w tych wszystkich przypadkach, kiedy trauma wiąże się z doświadczeniem przemocy fizycznej i psychicznej we własnym domu, w rodzinie lub ze strony dorosłych opiekunów. Na specjalne miejsce w katalogu dziecięcych traum zasługuje też swoisty konflikt i *last but not least* „wojna” między rozwodzącymi się rodzicami, często przyjmująca formę „wojny o dziecko”.

Kiedy mamy więc do czynienia z dzieckiem po traumie, które doświadczyło przemocy oraz niszczącej siły ludzkich afektów takich jak nieopanowany gniew, nienawiść i agresja, nierzadko ze strony bliskich, mamy przed sobą kogoś, w kim zostały poruszone, wzbudzone te same, negatywne i najtrudniejsze do zniesienia emocje i afekty. Doświadczenie ich destrukcyjnej siły nie musi być czymś obcym nawet kilkuletniemu dziecku. Jeszcze częściej pojawia się w okresie dojrzewania, poczynając od doświadczenia przemocy i hejtu ze strony rówieśników po wstrząsające opinią publiczną doniesienia o nastoletnich zabójcach. L. Szondi przytacza we wspomnianej już książce

Lęk anihilacyjny to lęk przed rozpadem, zniknięciem albo utratą podstawowego poczucia istnienia.

Konflikt dorosłych może być dla dziecka doświadczeniem wojny domowej: bezpieczny świat rozpada się wewnątrz rodziny.

Najtrudniejsze emocje dziecka nie świadczą o jego „zepsuciu”, lecz o śladzie przemocy, z którą musiało się zetknąć.

opisy takich właśnie dziecięcych przypadków. Opisując historię jedenastoletniej zabójczynie, mówi: „Wydaje się zrozumiałe, że dziecko w stanie tak silnego opuszczenia i braku miłości, w stanie wściekłości i nienawiści, gniewu i mściwości w sobie, może powstać przeciw światu i przeciw życiu” (Szondi 1978). W spotkaniu z dzieckiem, które doświadczyło traumy, mamy więc perspektywę spotkania ze złą stroną w drugim człowieku, ale i nieuchronnie w sobie samym.

Należałoby też wspomnieć, że stany psychiczne dziecka wynikające z jego wcześniejszych traum, często powstałych w domu rodzinnym, mogą ulec zaostrzeniu w wyniku wojny. Czasem szok i ból w reakcji na ekstremalne okoliczności, jakie są z nią związane, otwierają dostęp do doświadczeń związanych z bezbronnością, śmiercią, nieobecnością lub stratą bliskiej osoby, które dotąd były pomijane, wyparte, zapomniane. Nie zawsze będzie to widoczne dla otoczenia. Staje się jednak jasne, że już same doświadczenia związane z wojną, nawet gdy nie nakładają się na traumy z przeszłości, mogą być przytłaczające i trudne do uniesienia. Alina Schellekes, izraelska psychoanalityczka, opisująca swoje terapeutyczne doświadczenia zebrane w czasach toczącej się od 2023 r. wojny w strefie Gazy, zaproponowała nowe pojęcie „białej depresji”. Określa je jako *„doświadczenie przepelnienia uczuciem udręki i ogromnego ciężaru w zatłoczonej wewnętrznej przestrzeni, wypełnionej nieprzyswajalnym czy niestrawnym materiałem. Stan ten nie pociąga za sobą zwyczajnych objawów depresji z poziomu motorycznego, afektywnego, poznawczego czy w obszarze poczucia własnej wartości. Nie objawia się pustką ani całkowitym paraliżem psychicznym, lecz pewnym zatrzymaniem i zawieszeniem procesów psychicznych i emocjonalnych (...) jakby psychika została uwięziona, dopóki nie będzie potrafiła przetrwać znacznie przerastających ją wydarzeń, podczas gdy na zewnątrz wydaje się funkcjonować normalnie. (...) Niebezpieczeństwa, jakie moim zdaniem*

Biała depresja opisuje stan zawieszenia: człowiek działa na zewnątrz, ale wewnątrz traci żywotność i sprawczość.

kryją się w białej depresji, obejmują słabnięcie żywotności i kreatywności, wycofanie się w głąb siebie, utratę poczucia czasu i wewnętrznej sprawczości. (...) te wewnętrzne procesy mogą przebiegać równoległe do pozornie normalnego funkcjonowania, co sprawia, że pozostają one niewidoczne zarówno z poziomu autorefleksji, jak i dla zewnętrznego obserwatora. Ogłuszająca cisza białej depresji przenika umysł i ciało, czasem objawiając się w postaci dolegliwości somatycznych, a czasem doświadczenia zawieszenia psychicznego, jakby się było „wstrzymanym na czas nieokreślony” (Schellekes 2025, s. 10–14). Chciałoby się zapytać: czyż nie jest to opis, pod którym wielu z nas mogłoby się w tych czasach podpisać?

Rodzi się zatem pytanie, jak rozmawiać z dzieckiem po tak traumatycznych doświadczeniach – bywa zresztą, że cięższych niż nasze własne – chociaż w naszej części świata mamy jakąś pamięć pokoleniową traumy, jaką była druga wojna światowa. Pamiętam z własnego dzieciństwa ślady traumy zbiorowej widoczne w reakcjach dziadków i rodziców, ale też bardzo popularne wśród moich rówieśników z ulicy zabawy w wojnę. Być może z powodu śladów tej zbiorowej traumy, po sesji z trzynastoletnią dziewczynką, która jako siedmiolatka doświadczyła przemocy w swojej pierwszej rodzinie zastępczej, narzuciło mi się silne skojarzenie z doświadczeniami więźniów obozu koncentracyjnego. Rodzi to refleksję, że być może wojna nie kończy się wraz z datą podpisania traktatów pokojowych, ale trwa jako trauma zbiorowa i pokoleniowa o wiele dłużej niż nam się wydaje.

Życie po traumie

Przyjrzyjmy się najpierw naszym własnym reakcjom na tak traumatyczne sytuacje jak wojna, która dotyka nas bezpośrednio lub

Koniec działań zbrojnych nie oznacza końca skutków psychicznych. Trauma może trwać w rodzinnych opowieściach, milczeniu i reakcjach ciała.

Przed i po to częsty sposób porządkowania traumy: życie zostaje podzielone przez jedno graniczne wydarzenie.

pośrednio, np. poprzez informacje dochodzące z mediów czy od osób, które stały się jej ofiarami. Po tego typu wydarzeniach nic już nie jest takie samo jak przedtem. Przecinają one linię naszego życia, dzieląc je nieodwołalnie na „przed” i „po”. Przeżywamy siebie i świat poprzez traumę. Tracimy poczucie bezpieczeństwa i własnej tożsamości. Świat przestaje być już bezpieczny, zrozumiały i przewidywalny. Ja i inni pokazują ciemną stronę swojej natury: ludzie są źli i ja nie jestem dobrym człowiekiem. Nie możemy być już pewni samych siebie ani nie wiemy, kim tak naprawdę jesteśmy. Budząc się rano, tracimy pewność, którą mieliśmy „przed”, co do tego, jak będzie wyglądał nasz dzień, ponieważ doświadczyliśmy czegoś, co rozbiło w pył nasze przewidywania. W codzienność wkrada się smutek, pesymizm, nadmierny samokrytycyzm. Zaczynamy myśleć, że nic nam się nie uda, nikt nas nie rozumie ani nie może nam pomóc. Przeżywamy poczucie winy i mamy gorsze relacje z innymi. Poczucie ciągłości życia zostaje naruszone, pojawia się lęk przed śmiercią i coś w rodzaju „wdrukowania śmierci”. Nawiedzają nas powracające żywe sceny wydarzeń, natarczywie, najczęściej w najmniej odpowiednich momentach, gdy ani się tego nie spodziewamy, ani nie chcemy. Wszystko, czego chcielibyśmy, to uciec i uniknąć wszelkich tych miejsc, ludzi i okoliczności, które mogłyby nam o tym przypominać.

Pamięć ciała sprawia, że reakcja lękowa może pojawić się szybciej niż świadoma myśl.

Tymczasem wszędzie napotykamy coś, co jest pod pewnym względem podobne do traumatycznych wydarzeń i ich szczegółów. Nasze ciało reaguje pierwsze, dokładnie tak jak wtedy. Jesteśmy zmęczeni niechciany, ale nieuniknionym przeżywaniem wciąż na nowo tego samego; nie tylko na jawie, ale także w koszmarach sennych. Popadamy w odrętwienie i zamykamy się w sobie. Pojawiają się lęki egzystencjalne i z uporem powracające pytania o sens: dlaczego właśnie mnie się to przydarzyło, dlaczego właśnie teraz, czy musiało tak być? Nierzadko zadajemy sobie pytanie, czy aby jesteśmy

jeszcze przy zdrowych zmysłach i czy to, czego doświadczamy, nie jest najlepszym dowodem na ich utratę. Czujemy, że nasza psychika została w jakiś sposób uszkodzona, że nie funkcjonujemy jak dawniej, w czasie przed traumą, że nie jesteśmy już ani sobą, ani u siebie, wyrwani z niegdyś znajomej i oswojonej przestrzeni. Pojawia się ogromny lęk, poczucie jakiejś pustki, próżni czy wyrwy wewnętrznej w miejscu, gdzie kiedyś było życie i grunt pod stopami; czasem jest to uczucie pofragmentowania, zapadania się czy zagrożenia rozpadem. Pewną ulgę może przynieść jedynie odkrycie, że nie jesteśmy w tym sami, że inni czują i reagują podobnie.

Jeśli my, dorośli, doświadczamy tak trudnych stanów psychicznych w odpowiedzi na traumę, to powstaje pytanie, jak reagują dzieci i co się dzieje z ich psychiką? W porównaniu z nami łatwiej dochodzi u nich do skrajności: od początku reagują bardzo ostro nawet przy stosunkowo małej stracie albo robią wrażenie, że przeszły wszystko bezboleśnie, a nawet, że są tak zainteresowane traumatycznymi wydarzeniami, jakby to była ciekawa przygoda. Częściej mają dolegliwości somatyczne: bóle brzucha lub głowy. Pojawiają się u nich zachowania regresyjne: cierpią na lęki separacyjne, chciałyby znajdować się ciągle blisko rodziców i źle znoszą rozłąkę z bliskimi. Podczas zabawy, a także w swoich rysunkach i innych pracach plastycznych, odtwarzają i odreagowują to, co same przeżyły lub obserwowały u innych. Mają potrzebę mówienia, wiele razy opowiadają o tym, co widziały i czuły, martwią się i zadają wiele pytań, w tym o to, co się stało z innymi.

U większości pojawiają się typowe reakcje na sytuację urazową, przypominające te doświadczane przez osoby dorosłe. Przeżywają ponownie traumatyczne wydarzenia z fotograficzną dokładnością, zwłaszcza w zetknięciu z podobnymi bodźcami (dźwiękami, obrazami, zapachami itp.). Doznają przy tym także objawów somatycznych: przyspieszonego bicia serca, pocenia się, drżenia rąk. Stają się pesy-

Normalizacja nie unieważnia cierpienia. Pomaga zrozumieć, że silne reakcje mogą być odpowiedzią na skrajne doświadczenie.

Objawy z ciała u dzieci bywają językiem napięcia, którego dziecko nie umie jeszcze wypowiedzieć.

Regresja oznacza czasowy powrót do wcześniejszych sposobów radzenia sobie, np. silniejszą potrzebę bliskości.

Zabawa po traumie może być próbą oswojenia tego, co było zbyt silne, by opowiedzieć o tym wprost.

Ponowne przeżywanie nie jest „rozpamiętywaniem”. To objaw, w którym psychika wraca do urazu bez zgody dziecka.

Nadmierna czujność sprawia, że dziecko stale wypatruje znaków zagrożenia, nawet w zwyczajnych sytuacjach.

Obecność dorosłego oznacza spokojną dostępność: bez pośpiechu, bez presji i bez natychmiastowego naprawiania.

Proste nie znaczy łatwe. W rozmowie z dzieckiem najtrudniejsze bywa utrzymanie własnego spokoju.

Setting to stałe ramy spotkania: miejsce, czas, przewidywalność i zasady, które zmniejszają napięcie.

mistyczne co do przyszłości. Lękowo oczekują powtórzenia się takich samych lub podobnych zdarzeń w przyszłości i czujnie rejestrują ich oznaki, np. boją się, że ktoś zginie, umrze. Koncentrują się na sytuacjach i zjawiskach przypominających traumę, które natychmiast wychwytyują. Stają się nadmiernie pobudliwe, drażliwe i impulsywne lub popadają w odrętwienie i apatię. Nie są zainteresowane ważnymi niegdyś dla nich czynnościami, pasjami, hobby. Mają gorsze kontakty z rówieśnikami i gorsze wyniki w nauce. Częściej chorują.

Jak zatem rozmawiać z dziećmi o tak trudnych sprawach jak wojna? W sytuacji, gdy nie jesteśmy pewni, czy będziemy w stanie dać im ochronę przed siłami, wobec których sami czujemy się bezradni, często słabi i z poczuciem winy, że nie zapewniliśmy im wystarczającej pomocy i opieki, nie obroniliśmy. W odpowiedzi, zbierając całe doświadczenie terapeutyczne, przychodzą mi na myśl najprostsze słowa: bądź obecny, słuchaj, daj się poprowadzić i podążaj za dzieckiem, pomóż znaleźć właściwe słowa i nazwać to, co przeżywa; to wszystko, na ile to możliwe, w atmosferze spokoju i bezpieczeństwa. To, co najprostsze, jest jednak często najtrudniejsze, bo nie jest łatwo zaakceptować własną bezradność, niepewność, niewiedzę czy lęk i zachować spokój.

Bezpieczeństwo

Jak stworzyć bezpieczną przestrzeń do rozmowy? W pracy terapeuty ważne są ramy czasowe i przestrzenne: ściany gabinetu i czas sesji, stałość, regularność, powtarzalność, czyli to wszystko, co składa się na tzw. niezawodny „setting”. W kontakcie z dziećmi po traumie to może być oswojone (np. dziecięcy pokój) lub neutralne miejsce, do którego dziecko jest zaproszone; niekojarzące się z jego doświadczeniami. Cza-sem stół, stolik lub biurko w pomieszczeniu, w którym prowadzimy

rozmowę, pomaga w zachowaniu bezpiecznego dystansu. Pozwólmy dziecku wybrać miejsce, gdzie chce usiąść – obok nas, naprzeciwko lub może za stołem. Ważny jest brak pośpiechu i presji czasowej, uwzględnienie potrzeby krótszej lub dłuższej przerwy. Jeszcze ważniejszy jest spokój i emocjonalne wyciszenie dorosłego rozmówcy. Często mówię rodzicom, którzy doświadczają swojej bezradności w konfrontacji z trudnymi problemami i emocjami swoich dzieci, żeby pamiętali o jednym: cokolwiek się dzieje, dziecko patrzy uważnie w wasze oczy i wszystko zależy od tego, co w nich zobaczy; jeśli zobaczy spokój, to będzie ważniejsze niż najlepiej dobrane słowa, bo skoro rodzic wytrzymuje moje emocje, to znaczy, że ja też wytrzymam, a mój problem jest do przewyciężenia. Jeśli zobaczy niepokój i lęk, to będzie oznaczało, że nawet mama czy tata nie są w stanie sobie ze mną poradzić, więc nie ma dla mnie nadziei. Zachowanie spokoju w sytuacji, gdy sami doświadczamy niepokoju, lęku i przygnębienia może jednak nie być takie proste.

Obecność

Dlaczego sama obecność drugiej osoby, otwartej na słuchanie, może być lecząca? Dzieje się tak, ponieważ w sytuacji traumy dziecko, zresztą tak jak dorosły, mierzy się nieuchronnie z rozpadem dotychczasowego świata na poziomie obiektywnym i subiektywnym. Zgodnie z rozumieniem traumy jako zdarzenia burzącego indywidualne schematy rozumienia świata i przekraczającego indywidualną zdolność odpowiedzi, obecność drugiej osoby może być bezcennym, czasem jedynym punktem odniesienia dla osłabionego i zagrożonego pofragmentowaniem lub wręcz rozpadem dziecięcego ja. To kruche ja, pozbawione możliwości obrony w sytuacji przytłoczenia pierwotnym lękiem i przerażenia własnym rozpadem, potrzebuje pomocy

Mały wybór przywraca dziecku element wpływu: może zdecydować, gdzie usiądzie i czy potrzebuje przerwy.

Spokój dorosłego jest komunikatem niewerbalnym: „twoje uczucia są trudne, ale możliwe do uniesienia”.

Punkt odniesienia pomaga dziecku odzyskać poczucie, że świat nie rozpadł się całkowicie.

Słuchanie potwierdza istnienie dziecka: jego przeżycia mają miejsce w relacji, a nie tylko w samotności.

Dostępność nie wymaga stałej rozmowy. Ważne, by dziecko wiedziało, że może wrócić do tematu.

Membrana traumy to metafora granicy, przez którą niektóre przeżycia nie przedostają się łatwo do słów i pamięci.

w scaleniu na nowo. Jeśli ktoś jest gotów mnie słuchać, to znaczy, że jeszcze jestem. Ta lecząca obecność musi być jednak wystarczającą przeciwagą dla traumatycznego doświadczenia kainowej przemocy. W miejsce gwałtowności powinien wejść spokój, w miejsce ranienia gotowość pomocy, w miejsce zawłaszczania i dominacji gotowość wyrzeczenia się, w miejsce podstępu otwartość, w miejsce łamania wszelkich praw sumienność, respektowanie praw drugiej osoby i trzymanie się zasad (por. Szondi 1978, s. 16). Byłaby to obecność pomieszczonej, pewna, trzymająca, cicha i mocna, chroniąca (por. Schellekes 2025, s. 14). Tylko taka jest zdolna pomieścić, utrzymać i scalić rozproszone fragmenty wspomnień, pomieszenie i chaos emocjonalny, podziurawioną pamięć. Dziecko powinno mieć poczucie, że kiedy zwraca się do nas, jest najmilej widzianym i oczekiwanym gościem.

Nawet mimo takiej dyspozycyjnej obecności dorosłych, dzieci po traumie mogą potrzebować dużo czasu, żeby odważyć się mówić i opowiedzieć, co przeżyły. Z mojej pracy terapeutycznej pamiętam przypadki, kiedy takie otwarcie nastąpiło dopiero po kilku latach. Trzeba także podkreślić, że pewne przeżycia być może pozostaną nigdy niewypowiedziane i nienazwane ze względu na działanie tzw. „membrany traumy”, która jest rodzajem wewnętrznej zapadni i sprawia, że jeśli to się nie uda do sześciu tygodni od traumatycznych wydarzeń, to prawdopodobnie nie będzie już w ogóle możliwe (Krakowski Ośrodek Interwencji Kryzysowej 1997). Dlatego tak pojmowana obecność, bycie do dyspozycji dziecka, emocjonalna dostępność, gotowość słuchania i obdarzania życzliwą uwagą, jest bezcenna.

Słuchanie

Zdolność receptywnego słuchania nie jest prostą umiejętnością, chociaż wymaga prostoty podejścia. W psychoanalizie mówi się o terapeutycznym działaniu słuchania w stanie równomiernie zawieszony uwagi. Oznacza to, że analityk nie skupia się na swojej wiedzy o osobie analizowanej czy teoriach, na których się opiera i niejako je zawiesza. Pozostaje swobodny i bez oczekiwań, otwarty na przyjęcie różnych, nieokreślonych treści, zawieszając ich krytyczną ocenę. Okazuje się, że takie podejście pozwala w sposób intuicyjny dostroić się do pacjenta, ale też umożliwia kreatywne zaangażowanie obu stron analitycznej diady, zarówno analityka, jak analizowanego (por. Nettleton 2024). Chodzi tutaj o zaangażowanie całej psychiki, włączając w to nieświadomość, co jest tak istotne w przypadku stanów psychicznych wywołanych traumą, która zostawia nasze wnętrza niejako podziurawione i pokawałkowane, pełne luk pamięciowych i chaosu emocjonalnego. Takie receptywne słuchanie nie oznacza bierności czy dystansu emocjonalnego, a już na pewno nie oznacza chłodu czy niedostępności. Przeciwnie, wymaga niezwyklej uważności połączonej z emocjonalną wrażliwością i dostępnością.

Jakie wnioski płyną stąd dla nas, którzy zadajemy sobie pytanie, jak rozmawiać z dziećmi o tak trudnych doświadczeniach? Ważnym aspektem słuchania byłoby powstrzymanie się od nasuwających się uwag i ocen, zarówno negatywnych, jak i pozytywnych, które miałyby posłużyć bardziej rozładowaniu naszego napięcia. Unikanie postawy sugerującej, że coś wiemy i rozumiemy lepiej, zwłaszcza że ta wiedza miałaby tak naprawdę tylko przykryć naszą niepewność. Nie pomagają więc wypowiedzi w stylu: „wiem, co czujesz”, „masz szczęście, mogło się to skończyć znacznie gorzej”, „teraz już będzie lepiej”, „twoi bliscy już nie cierpią, są w lepszym miejscu,

Zawieszona uwaga oznacza słuchanie bez szybkiego oceniania, klasyfikowania i dopowiadania za dziecko.

Lepiej nie zawłaszczać przeżycia dziecka. Bezpieczniej powiedzieć: „chcę zrozumieć, jakie to było dla ciebie”.

są teraz szczęśliwi” (w przypadku ich śmierci) albo „masz jeszcze inne dzieci” (w przypadku śmierci jednego z nich), „to była wola boska”, „czas leczy rany”, „nie powinienes/nie powinnaś odczuwać tego w ten sposób”, „weź się w garść... trzeba wziąć życie w swoje ręce... powinienes/powinnaś kierować swoim życiem” itp. Możemy w ten sposób skutecznie zamknąć dziecku możliwość swobodnego wypowiedzenia się, skądinąd i tak trudną. Słuchanie jest pierwsze i najważniejsze. Lepiej jest milczeć niż powiedzieć coś bez wycucia chwili i stanu rozmówcy. L. Szondi pisze: „Milczenie nie oznacza nieuwagi, ale ostrożność i zawiera dobrą miarę mądrości w odniesieniu do postępowania z samym sobą” (Szondi 1956, s. 157).

Przyjmując postawę uważnego, ale swobodnego słuchania, bycia do dyspozycji i raczej podążania za dzieckiem aniżeli pewnego rodzaju dyrektywności, pomagamy mu w swobodnej ekspresji, co jest kluczowe dla terapii traumy. Okazuje się, że pomagamy tym samym wyrazić to, czego ono najbardziej potrzebuje w najbardziej odpowiednim czasie, ponieważ dzieci mają niesamowitą zdolność spontanicznego wyboru zachowań, które są autoterapeutyczne i tym samym wspierają własny proces dochodzenia do zdrowej równowagi (Olechnowicz 1995). Trzeba też zauważyć, że wszelkie mechanizmy obronne, takie jak regresywne zachowania typowe dla wcześniejszego etapu rozwojowego, martwota psychiczna i wygaszenie pragnień czy mniej lub bardziej impulsywne odreagowania, służą także odzyskaniu, wprawdzie słabszego, ale jednak możliwego, stanu równowagi psychicznej i są wyrazem przystosowania do sytuacji, która jest nie do zniesienia. Dla zdrowszych dzieci to zabawa pełni taką właśnie autoterapeutyczną funkcję i staje się bezpiecznym odreagowaniem. Skoki, turlanie się, rytmiczne kołysanie lub obracanie się wokół własnej osi, mogą być środkiem służącym redukcji napięcia i rodzajem opróżniania świadomości. Powinniśmy być uważni i podążać za

Najpierw słuchanie –
dopiero potem wyjaśnianie,
pocieszanie albo szukanie
rozwiązań.

dzieckiem, które bardzo wiele wyraża i ujawnia poprzez zabawę czy rysowanie. Im młodsze dzieci, tym większe znaczenie mają tego typu formy ekspresji.

Warunkiem tak rozumianego, pozornie biernego słuchania i obdarzania życzliwą uwagą jest tolerowanie stanu własnej bezradności i tego, że być może nie wiemy, co zrobić i co powiedzieć. Dzięki temu jednak dziecko staje się równorzędnym partnerem dialogu, który ma coś ważnego do zakomunikowania o tym, co przeżyło. Może też pozwolić sobie na swobodę skojarzeń i spontaniczną kreację, często zabawę, która okazuje się strategią autoterapeutyczną. Takie słuchanie jest też koniecznym warunkiem, abyśmy mogli spontanicznie i intuicyjnie, ale jednak terapeutycznie zadziałać.

Nie tylko rozmowa.
Młodsze dzieci często mówią ciałem, zabawą, obrazem i rytmem.

Słowa kojące ból

Aby to, co powiemy, było pomocne, powinno być poprzedzone kreatywnym słuchaniem. Jest ono koniecznym warunkiem wstępnym, abyśmy mogli z kolei lecząco zadziałać poprzez potwierdzanie i odzwierciedlanie przeżyć ujawnianych przez dziecko, co pomaga mu odzyskać utraconą jedność i całość pofragmentowanej psychiki. Żeby przywrócić całość, trzeba najpierw zauważyć, podnieść i pozbierać rozsypane kawałki, podawane przez dziecko okruchy odczuć i wspomnień. Pomocne jest dostarczanie mu adekwatnych słów i wyrażań do opisu przeżyć. Ważne jest, by nie unikać trudnych czy drastycznych momentów ani trudnych emocji i nazywać rzeczy po imieniu. Dorośli często myślą, że jeśli nie będą z dzieckiem rozmawiać na takie ciężkie tematy, to je ochronią. Tymczasem tak naprawdę pogłębiają wówczas tylko jego izolację i osamotnienie. Pomocne mogą być więc wypowiedzi typu: „przykro mi, że to ci się przydarzyło, że musiałeś/musiałaś przechodzić przez tak ciężkie doświadczenia”, „cie-

szę się, że jesteś tutaj ze mną, że możemy rozmawiać”, „wydajesz się przybity/przybita, przygnębiony/przygnębiona”, „widzę, że coś cię zasmuciło, zdenerwowało”, „twoja reakcja jest/była normalna w nienormalnej sytuacji”, „to nie była twoja wina”, „to musiało być dla ciebie bardzo poruszające, trudne do zniesienia”, „jest w porządku, że płaczesz”, „to normalne, że czujesz gniew, nienawiść i pragniesz odwetu”, „nic nie będzie już takie samo jak przedtem, ale twoje odczucia nie będą wciąż tak boleśnie intensywne, będą się zmieniać i jest możliwe, że staniesz się lepszym człowiekiem”.

Tego typu potwierdzające i odzwierciedlające akty pozwalają dziecku odzyskać prawo do swoich odczuć i poruszeń emocjonalnych, zwłaszcza tych powszechnie ocenianych jako negatywne. Pomagają też uwolnić się od poczucia winy, że przeżywa to w taki właśnie, słabo akceptowalny społecznie sposób. Powoli, z ułamków odczuć i wspomnień, pomagamy dziecku poskładać w całość, a w konsekwencji odtworzyć i zrozumieć jego historię. Początkowo jest ona zbyt trudna, żeby mogło ją w sobie pomieścić. Odzwierciedlając jego przeżycia bierzemy na siebie funkcję przyjmowania i pomieszczania, aby zaraz potem mu je oddać i aby razem z dzieckiem móc poskładać je na nowo, w jakimś sensie scalić. Przeżyte i poskładane we współuczestniczeniu z drugą osobą przestają być tak dezintegrujące i unicestwiający. Włączone w komunikację tracą swoją moc izolowania i wyobcowania. Już nie jestem sam/sama, bo jest ktoś, kto mnie naprawdę słyszy i rozumie.

Ofiara czy ocalały

Trauma z definicji przekracza naszą zdolność przystosowania i sensownej odpowiedzi, a stan szoku jest pierwszą i niemal automatyczną odpowiedzią. Oznacza to zazwyczaj dwie skrajne reakcje: od nienatu-

Prawo do emocji nie oznacza zgody na każde zachowanie. Dziecko może czuć gniew, ale nadal potrzebuje granic.

Scalenie historii polega na łączeniu fragmentów przeżyć w opowieść, którą dziecko może stopniowo unieść.

Współuczestniczenie zmniejsza samotność dziecka: trudne przeżycie zostaje podzielone z bezpiecznym dorosłym.

Szok może wyglądać różnie: jedni działają nadzwyczaj sprawnie, inni nieruchomieją albo tracą kontakt.

ralnej sprawności i zdolności nadzwyczaj zintegrowanego działania do prawie całkowitej dezintegracji i chaosu; od zaangażowania po odłączenie się i poddanie. Niektórzy z nas wydają się działać jeszcze sprawniej niż zwykle, jakby to, co się wydarzyło, w ogóle ich nie dotykało i nie osłabiało. Znane są opisy przypadków, że wykazują się wówczas nadzwyczajną siłą fizyczną i są w stanie wytrzymać skrajnie trudne warunki, jakby żadne ludzkie ograniczenia ich nie dotyczyły. Inni, przeciwnie, wydają się nieobecni, wyłączają się, wycofują, trwają w swoistym marazmie czy zawieszeniu, jakby utracili całą swoją sprawczość i żywotność. Nierzadko popadają w rozpacz, nie są w stanie wypowiedzieć sensownego zdania ani wykonać prostej czynności. Dotyczy to także nas samych, dorosłych, rodziców i profesjonalistów pracujących z ludźmi, włączając w to nasze koleżanki i kolegów po fachu, ale dotyczy też naszych dzieci, pacjentów i podopiecznych. Nikt z nas nie wie, jak zareaguje, dopóki nie znajdzie się w takiej ekstremalnej sytuacji. Zależy to od naszej wcześniejszej kondycji psychicznej, siły i stopnia integracji naszego ja, siły i dojrzałości mechanizmów obronnych, a także sumy wcześniejszych doświadczeń, w tym przeżytych w przeszłości traum. Jedno jest pewne: oba te skrajne sposoby reagowania w sytuacji szoku wiążą się z bardzo wysokim poziomem napięcia i cierpieniem. Są też pierwszą, zindywidualizowaną, często prawie automatyczną, próbą dostosowania się do ekstremalnie trudnej sytuacji. Nie powinny podlegać ocenie, jakkolwiek jawią się nam ze społecznego punktu widzenia. Bardzo sprawne działanie z zapomnieniem o sobie i samo-poświęceniem może być przejawem autodestrukcji, a odrętwienie i dysocjacja próbą ochrony i zachowania resztek energii życiowej.

W obu przypadkach mamy do czynienia z pewnego rodzaju mniej lub bardziej trwałym uszkodzeniem psychiki, o czym świadczą wspólne obu grupom utrzymujące się przez co najmniej trzy miesiące

objawy stresu pourazowego. Wszyscy, niezależnie od tego, jak reagowali w szoku, doświadczają natarczywych powrotów wspomnień w postaci wyobrażeń, myśli i odczuć zmysłowych o treściach związanych z traumą. Wszyscy odczuwają intensywne napięcie w zetknięciu z aspektami zewnętrznymi lub wewnętrznymi przypominającymi traumatyczne zdarzenie i chcieliby tego uniknąć. Gdy minie szok, podobnie doświadczają odrętwienia psychicznego: spadku zainteresowań i aktywności życiowych, skrócenia perspektywy przyszłości i braku nadziei, osłabienia zdolności odczuwania i przeżywania emocji, a w konsekwencji problemów w bliskich relacjach. Nie ma praktycznie osób, które nie cierpiałyby z powodu symptomów nasilonego pobudzenia: wzmożonej pobudliwości nerwowej, nadwrażliwości na bodźce, trudności z koncentracją czy zaburzeń snu. Często symptomom tym towarzyszą stany lękowe, objawy psychosomatyczne bez podłoża medycznego, cofnięcie się do niższego poziomu funkcjonowania osobowościowego czy powrót do uzależnień.

Nikomu z nas nie udaje się wyjść z traumatycznej sytuacji bez większej lub mniejszej straty na bardzo wielu poziomach, co nieuchronnie konfrontuje nas z losem ofiary. Nasze dotychczasowe wyobrażenia o świecie, innych ludziach i o nas samych często ulegają znacznemu spustoszeniu lub leżą w gruzach. Nierzadko nie możemy darować sobie i innym tego, jak mogliśmy się tak właśnie zachować. Doświadczanie skrajnego zagrożenia powoduje, że nie ma reakcji czy zachowań obojętnych, ale wszystkie są przeżywane w kontekście życia albo śmierci, są pomocą w przetrwaniu albo opuszczeniem w potrzebie. Nigdy nie są etycznie czy moralnie obojętne. Najdrobniejszy gest może być odebrany w kategoriach nieba albo piekła, jak wiemy z osobistych relacji V. Frankla (Frankl 2019) i A. Kępińskiego (Kępiński 1992), wybitnych psychiatrów i przyszłych

Wrażliwość po traumie
sprawia, że ton głosu,
spojrzenie i gest mogą
znaczyć więcej niż
rozbudowane wyjaśnienia.

twórców szkół psychoterapeutycznych, którzy sami byli więźniami obozów koncentracyjnych.

Warto o tym pamiętać, że gdy mamy do czynienia z osobami konfrontującymi się z traumatycznymi doświadczeniami, stąpamy po kruchym lodzie. Jesteśmy postrzegani nieomal jak uczestnicy tych urazowych wydarzeń, bo przecież one nadal trwają w psychice pacjenta. Żadne nasze gesty lub słowa nie są obojętne, także w sensie etycznym i moralnym, ale mają pewnego rodzaju siłę oddziaływania, by prowadzić do życia i ocalenia lub umacniać rozmówcę w pozycji ofiary. Nie chodzi tu w żadnym wypadku o moralizowanie, pouczanie i dawanie gotowych rad czy odpowiedzi, ale raczej o powściągliwość i powstrzymanie się od takich dyrektywnych pokus. Lepiej działa przyznanie się do bezradności i niewiedzy, a więc stanięcie w pozycji równorzędnej i braterskiej. To może znaczyć o wiele więcej niż jakiegokolwiek słowa. Często mówię pacjentom, gdy nieuchronnie pojawiają się egzystencjalne pytania o sens, że nie ma na nie łatwych odpowiedzi, ale jest możliwe, że kiedyś z perspektywy czasu będą mogli ten sens dostrzec i stać się lepszymi ludźmi.

Normalność i równowaga psychiczna nie są zjawiskami z obszaru skrajności i ekstremum. Celem jest prowadzenie pacjenta od pozycji ofiary wiążącej się nieuchronnie z doświadczeniem straty do pozycji osoby ocalałej. Wyjście ze skrajnego przeżywania świata, innych i siebie to odkrycie, że życie jest wprawdzie trudne, skomplikowane i niepoddające się kontroli, ale mimo wszystko nie jesteśmy całkowicie bezradni i możemy nadać mu nowe znaczenie. Ów proces zaczyna się od spotkania i opowiedzenia komuś o swojej traumie, o ile zaistnieją sprzyjające warunki. Rozmówca musi potrafić po prostu być, zawieszając na ten czas swoje myśli i emocje, wiedzę i problemy, aby słuchać i podążać za kimś swoją życzliwą uwagą, stając się, gdy trzeba, lustrem i pomagając pozbierać odłamki trudnych wspomnień

Kruchy lód oznacza konieczność uważności: po traumie nawet dobra intencja może zostać odebrana jako presja.

Ocalały to nie ktoś, kto „zapomniał”. To ktoś, kto stopniowo odzyskuje wpływ, więzi i sens.

w jakąś nową całość – być może skromną, ale otwierającą nową perspektywę, nieco inną i nie tak skrajną jak ta spowodowana przez uraz. Jest to proces przypominający raczej przechodzenie nocy w świt, poprzedzone wszystkimi odcieniami szarości, powolny, cierpliwy, ale nieuchronny, jeśli nie popełni się zbyt wielu błędów. Nie trzeba być tu koniecznie terapeutą, ale trzeba być koniecznie człowiekiem, który zapanował nad Kainem w sobie.

Jak rozpoznawać symptomy PTSD Zespołu Stresu Pourazowego

Postać ostra – od jednego do trzech miesięcy po zdarzeniu

Postać przewlekła – trzy do sześciu miesięcy po zdarzeniu

Postać odroczone – sześć miesięcy i więcej po zdarzeniu

Do miesiąca po zdarzeniu nie diagnozujemy PTSD ale mówimy o ostrej reakcji na stres.

Diagnoza wymaga czasu. W pierwszych tygodniach silne reakcje mogą być ostrą reakcją na stres, nie jeszcze PTSD.

a Nieustanne przeżywanie (na jeden lub kilka sposobów):

- natrączywe wspomnienia (wyobrażenia, myśli, odczucia zmysłowe)
- sny związane ze zdarzeniem (lękowe)
- poczucie, jakby zdarzenie powracało (iluzje, halucynacje)
- intensywne napięcie w zetknięciu z aspektami zewnętrznymi lub wewnętrznymi powodującymi / symbolizującymi zdarzenie
- fizjologiczne reakcje wegetatywne

b Trwate unikanie bodźców związanych z traumą i odrętwienie psychiczne

- unikanie myśli, uczuć i rozmów związanych z traumą
- unikanie działań, miejsc, ludzi – wywołane wspomnieniem
- niepamięć ważnych aspektów zdarzenia
- spadek zainteresowań i aktywności życiowych
- oddzielenie, chłód, brak bliskości, intymności w relacjach z innymi
- zawężony afekt, niezdolność do miłości
- skrócenie perspektywy przyszłości – brak nadziei na długie życie

Unikanie chwilowo chroni przed bólem, ale długotrwale może utrwalać samotność i napięcie.

c Trwate symptomy nasilonego pobudzenia

- trudności z zasypianiem, częste budzenie się
- drażliwość, wybuchy gniewu
- trudności z koncentracją uwagi
- nadwrażliwość na bodźce
- przesadne reakcje strachu

Częste objawy towarzyszące:

- zaburzenia lękowe
- tiki, zaburzenia ruchowe – np. objawy konwersyjne bez podłoża medycznego (niemożność chodzenia itp.), ogólna dezorganizacja
- uzależnienia (alkoholizm, lekomania)
- zaburzenia osobowości (paranoidalne, kontaktu)
- zaburzenia afektywne (depresja)

Stopień zagrożenia zależy jest od:

- stanu psychicznego, chorób, dolegliwości przed zdarzeniem, zwłaszcza zdolności do kontroli zachowań impulsywnych, agresji i autoagresji (myśli i próby samobójcze)
- traum z przeszłości
- poziomu wsparcia np. w rodzinie czy u przyjaciół
- zdolności do współpracy – unikanie czy poszukiwanie pomocy i wsparcia

Wsparcie jest czynnikiem ochronnym: dziecko lepiej wraca do równowagi, gdy nie zostaje samo z doświadczeniem.

Bibliografia

- Frankl V. E. (2019). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kępiński A. (1992). *Rytm życia*. Warszawa: Sagittarius.
- Krakowski Ośrodek Interwencji Kryzysowej (1997). *Materiały szkoleniowe*. Niepublikowane materiały szkoleniowe.
- Nettleton S. (2024). “Nieświadoma komunikacja i słuchanie analityczne”. Wykład wygłoszony w Polskim Towarzystwie Psychoanalitycznym, Warszawa, 9 lutego 2024 r.
- Olechnowicz H. (1995). *Dziecko własnym terapeutą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schellekes A. (2025). “Rozbite naczynia”. Wykład wygłoszony w ramach Polskiego Towarzystwa Psychoanalitycznego oraz Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Psychoanalitycznej, Warszawa, 26 lutego 2025 r.
- Szondi L. (red.). 1956. *Heilwege der Tiefenpsychologie*. Bern: Verlag Hans Huber.
- (1978). *Kain. Gestalten des Bösen*. Bern: Verlag Hans Huber.

W niniejszym tomiku wykorzystano grafiki dostępne na otwartych zasadach, za które dziękujemy ich twórcom:

Benoit Vacherie: <https://www.pexels.com/photo/tender-moment-between-mother-and-daughter-32548784/>

Niektóre grafiki zostały „namalowane słowem” za pomocą narzędzia DALL·E (OpenAI).