

Agnieszka PIEJKA 

ORCID: 0000-0003-3626-107X

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
ul. Władysława Broniewskiego 48,
01-771 Warszawa

Szerokie rozumienie pokoju jako podstawa myślenia o edukacji dla pokoju

Abstrakt: Celem niniejszego artykułu jest ukazanie najważniejszych konsekwencji szerokiego rozumienia pokoju dla myślenia o edukacji dla pokoju. W pierwszej części rozważań przypominam wąską definicję pokoju mającą swoje korzenie w starożytności. Wskazuję na jej nieadekwatność w stosunku do złożonych procesów pokojowych i przypominam wybrane tradycje szerokiego rozumienia pokoju. Sygnalizuję też najważniejsze tendencje we współczesnej refleksji nad pokojem, uwypuklające polisemantyczność pojęcia „pokój” oraz wieloaspektowość i dynamikę procesów pokojowych. W drugiej części artykułu wymieniam i omawiam najważniejsze konsekwencje takiego szerokiego ujmowania pokoju dla myślenia o edukacji dla pokoju. Są to: konieczność docenienia roli edukacji w budowaniu pokoju i uznanie jej w tym kontekście za czynnik równie istotny jak działania polityków i przywódców światowych, potrzeba myślenia o edukacji dla pokoju w trybie otwartym, zawsze niedokonanym i na stałe wpisanym w kształcenie człowieka oraz uznanie za podstawową misję edukacji dla pokoju rozwijanie w człowieku poczucia podmiotowości, osobistej odpowiedzialności za pokój i świadomości sprawstwa w tym zakresie.

Słowa kluczowe: pokój; edukacja dla pokoju.

A broad understanding of peace as the basis for thinking about education for peace

Abstract: The aim of this article is to show the most important implications of a broad understanding of peace for thinking about peace education. In the first part of the reflection, I recall a narrow definition of peace with its roots in antiquity. I point out its inadequacy in relation to complex peace processes and recall the selected traditions of a broad understanding for peace. I also point out the most important trends in contemporary reflection on peace, highlighting the polysemantics of the term “peace” and the multifaceted and dynamic nature of peace processes. In the second part of the article, I list and discuss the most important implications of such a broad conception of peace for thinking about peace education. These are: the need to appreciate the role of education in building peace and to recognize it in this context as a factor as important as the actions of politicians and world leaders; the need to think about education for peace in an open way, always unfulfilled and permanently inscribed in human education; and the recognition as the fundamental mission of education for peace to develop in man a sense of subjectivity, personal responsibility for peace and awareness of responsibility in this area.

Keywords: peace; education for peace.

Wprowadzenie

Wojna w Ukrainie wywołała duże zainteresowanie problematyką edukacji dla pokoju. Odbывая się konferencje na ten temat, powstają kolejne publikacje. Angażują one nie tylko pedagogów, ale też przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych. Odpowiedź na pytanie o możliwości budowania pokoju poprzez wychowanie i kształcenie jest dziś traktowana jako ważne, aktualne, osadzone w problemach współczesnego świata wyzwanie.

Fakt, że wzmożoną falę takich przemyśleń wywołała tocząca się za naszą wschodnią granicą wojna, jest całkowicie zrozumiała. Doświadczamy istnienia konfliktu zbrojnego tuż obok nas, gościmy u siebie rzesze uchodźców wojennych. Odzywa się w nas także pamięć historyczna dotycząca wojen, których Polska i Polacy byli bezpośrednimi ofiarami, i nie chcemy, by taka rzeczywistość się powtórzyła. Niepokoje tego rodzaju skłaniają do pytań o możliwą odpowiedź na wojnę i na istniejące zagrożenie jej rozprzestrzenienia się na szersze regiony Europy czy świata. Nie chodzi tu tylko o odpowiedź przywódców i liderów światowych, o stanowiska i działania międzynarodowych sojuszków. Pytamy także o to, co w sytuacji toczącej się blisko nas wojny może zrobić zwykły człowiek niezwiązany z wielką polityką ani z wojskowością.

W lutym 2022 roku Polacy udzielili bardzo wyraźnej odpowiedzi na to pytanie, rozwijając oddolnie i na ogromną skalę pomoc dla uchodźców ukraińskich. Organizowali posiłki i noclegownie, udostępniali swoje mieszkania i domy, dzielili się dobrami materialnymi i niematerialnymi, ofiarowując swoje otwarcie, czas, troskę i zaangażowanie. Zwykły człowiek w obliczu wojny może pomóc tym, którzy w tej wojnie cierpią, którzy są jej ofiarami – taka była odpowiedź ogromnej rzeszy obywateli naszego kraju podejmujących konkretne działania wobec stojących u naszych drzwi Ukraińców. Często było to działanie oznaczające niesienie pokoju wyrażone w bardzo konkretnej postawie: dawanie miejsca (mieszkania, domu, pokoju jako przestrzeni), w którym można się poczuć bezpiecznie, otoczenie troską, niesienie ulgi w cierpieniu, poczuciu wyobcowania i samotności, otwarcie się na dialog i spotkanie z drugim człowiekiem.

Sytuacja, do której się odnoszę, stanowi przykład tego, że pokój nie powinien być przez nas postrzegany wyłącznie jako nieobecność wojny w znaczeniu międzynarodowego (lub ewentualnie wewnątrzpaństwowego) konfliktu zbrojnego. To zbyt prosta, archaiczna (bo wywiedziona z czasów starożytnych) antynomia, nieoddająca złożoności i dynamicznego charakteru tego procesu dziejącego się w różnych, powiązanych ze sobą wymiarach ludzkiego – jednostkowego i zbiorowego – życia. Pokój wyraża się nie tylko w stanie stosunków międzypaństwowych, ale także w tym, co się dzieje w człowieku i między ludźmi – w relacjach, postawach, wykorzystywanych kompetencjach, sposobach pokonywania trudności i rozwiązywania konfliktów. Możemy go doświadczać również w trakcie toczącego się międzynarodowego konfliktu zbrojnego i odwrotnie: przemoc w jej różnych odmianach, wykluczenie, poniżenie mogą naznaczyć nasze życie w czasach pokoju między narodami. Myślenie o pokoju wymaga więc o wiele szerszej, bardziej otwartej perspektywy.

Szerokie rozumienie pokoju – tradycje i współczesność

Szerokie myślenie o pokoju ma długą, wielowiekową tradycję. Jej historyczne filary tworzą między innymi dzieła Erazma z Rotterdamu, Jana Amosa Komeńskiego i Immanuela Kanta.

Erazm z Rotterdamu, jeden z najwybitniejszych humanistów epoki renesansu, w swoim myśleniu o pokoju podkreślał konieczność dążenia do zakończenia toczących się konfliktów zbrojnych, ale zaznaczał też potrzebę budowania trwałych, wykraczających poza nieobecność wojen warunków pokojowego współistnienia. Za najważniejsze w tym kontekście uznawał krzewienie kultury tolerancji, tworzenie klimatu sprzyjającego dialogowi oraz odrzucanie przemocy (Balcerowicz 2002, s. 25).

Jan Amos Komeński zaznaczał, że brak wojen między narodami jest tylko jednym z wielu elementów, które składają się na pokój. Zjawisko to definiował jako sytuację, w której ludzie (lub inne stworzenia) mogą czerpać radość z tego, co posiadają, w wolności, poczuciu bezpieczeństwa, bez nacisków ze strony innych, w najbardziej korzystnych warunkach życia. Budowanie pokoju nie może więc być ograniczane do niwelowania konfliktów zbrojnych. Musi to być proces skoncentrowany także na kształtowaniu poczucia powszechnej jedności i wspólnoty, co wskazuje na konieczność edukacji w tym kierunku (Komeński 1964, s. 140).

Jeden z najwybitniejszych filozofów epoki oświecenia, Immanuel Kant, w traktacie *O wiecznym pokoju* (Kant 1995) pisze o tzw. warunkach wstępnych i warunkach definitywnych pokoju. Jako warunki wstępne wymienia: odrzucenie tajnych traktatów, przestrzeganie zasady równości wszystkich państw i poszanowanie ich samodzielności, zlikwidowanie stałych armii, niezaciąganie długów ze względu na uwarunkowania zewnętrzne, odrzucenie prawa do interwencji oraz zaprzestanie – w sytuacji wojny – wszelkich przejawów wrogości, które uniemożliwiłyby ufność w przyszły pokój. Wypełnienie ich prowadzi jedynie do zaprzestania działań wojennych, co nie jest równoznaczne z pokojem. By można było o nim mówić jako o sytuacji trwałej, wykraczającej poza zwykłą przerwę między wojnami, konieczne jest wypełnienie trzech warunków definitywnych. Są to: warunek pierwszy – postulujący konieczność wprowadzenia w każdym państwie będącym sygnatariuszem układu pokojowego ustroju republikańskiego, warunek drugi – określający podstawy prawa międzynarodowego i formę pokojowego związku między państwami (utworzenie federacji wolnych państw) oraz warunek trzeci – odnoszący się do kwestii międzyludzkiej współpracy i współżycia obywateli wszystkich sfederowanych państw (z wyeksponowaną powszechną gościnnością). Każdy z wymienionych kontekstów działań na rzecz pokoju ukazuje dążenie Kanta do przekroczenia wąskiego postrzegania pokojowego współistnienia ludzi.

Spuścizna wymienionych filozofów zapoczątkowała szerokie ujmowanie pokoju i do dnia dzisiejszego stanowi fundamenty naukowej refleksji na ten temat. Tradycję takiego myślenia tworzą także dziewiętnastowieczne idee pacyfistyczne, w tym filozofia Bertranda Russella, Alberta Schweitzera i Mahatmy Ghandiego, a także powstały

po drugiej wojnie światowej ruch, określany jako Peace Research Movement¹. Jeden z jego przedstawicieli, Johan Galtung, twórca Peace Research Institute (PRIO) w Oslo, wprowadził określenia: pokój negatywny i pokój pozytywny. Pokój negatywny to według Galtunga jedynie „nieobecność przemocy, nieobecność wojny”, natomiast pokój pozytywny stanowi „integrację ludzkości” (Galtung 1964, s. 12). Podkreślił on, że analizując zagadnienie pokoju, powinniśmy patrzeć na niego raczej jako na proces niż stan. Dwie skrajnie odmienne sytuacje: świat powszechnej i całkowitej wojny oraz świat powszechnego i całkowitego pokoju wyznaczają jedynie początek i koniec tego procesu. Pomiedzy nimi można wyróżnić wiele innych etapów – od eliminacji wojen, przez pozbycie się ze stosunków społecznych przemocy personalnej – bezpośredniej i przemocy strukturalnej – pośredniej, do coraz pełniejszego zaspokojenia ludzkich potrzeb i zapewnienia każdemu człowiekowi warunków wielostronnego rozwoju (Galtung 1975, s. 23).

W taki właśnie sposób ukierunkowana jest bazująca na wspomnianych tradycjach, współczesna refleksja nad pokojem. Jej przykład stanowią publikacje amerykańskiej uczoney, Rebekki L. Oxford. Określa ona pokój jako aktywny i dynamiczny proces, który obejmuje różne obszary życia: życie wewnętrzne jednostki (*intrapersonal (inner) peace*), relacje międzyludzkie (*interpersonal peace*), stosunki między grupami społecznymi (*inter-group peace*), stosunki międzynarodowe (*international peace*), a także to, co się dzieje pomiędzy człowiekiem i środowiskiem naturalnym (*ecological peace*) (Oxford, 2014, s. 5). Pominięcie któregokolwiek z nich uniemożliwia zrozumienie złożoności procesu pokojowego, a tym samym ogranicza możliwości poszukiwania dróg budowania go.

Także wielu innych współczesnych badaczy ukazuje pokój jako dynamiczny i złożony proces. Czynią tak między innymi Christian Davenport, Eryk Melander i Patric M. Regan, proponując określenie *peace continuum* jako bardziej przydatne badawczo niż *absentia belli* w tradycyjnym, wywiedzionym ze starożytności ujęciu (Davenport, Melander, Regan 2018). Również Johana Söderström z Uniwersytetu Uppsali podkreśla złożony, odnoszący się przede wszystkim do tego, co się dzieje między ludźmi, charakter pokoju (*peace as a relational concept*) (Söderström 2021). Inni badacze, o których warto w tym kontekście wspomnieć, to J. de Rivera, J.P. Lederach, Kevin Kester.

Skoncentrowane na międzyludzkich relacjach rozważania nad pokojem znajdujemy także u polskiego badacza, Konrada Rejmana. Píše on: „pokój postrzegam jako taki stan rzeczywistości i relacji międzyludzkich, w którym człowiek może skupić się przede wszystkim na realizowaniu twórczego potencjału, ponieważ nikt nie zagraża ciągłości jego podmiotowości i tożsamości, a groźba nieistnienia nie stanowi narzędzia do realizacji politycznych celów i wymuszania posłuszeństwa tak, jak dzieje się to chociażby w trakcie wojny.

¹ Idea tego ruchu powstała z inicjatywy intelektualistów i uczonych jako odpowiedź na tragedię wojny, a głównie na zaangażowanie nauki w proces zbrojeń, czego wyrazem była przede wszystkim produkcja broni atomowej i jej wykorzystanie w działaniach wojennych. Uznano, że budowanie i utrwalanie światowego pokoju nie może przebiegać wyłącznie w drodze rozwiązań politycznych (kongresy, apele, pakt); w ten trudny proces powinna być też zaangażowana nauka. Należy więc powołać specjalne instytuty i towarzystwa naukowo-badawcze, które podejmą szeroko rozumiane badania nad pokojem. Efektem tych postulatów było powstawanie tego rodzaju instytucji najpierw w Stanach Zjednoczonych, a następnie w Kanadzie i Europie.

Natomiast kiedy współtworzyć możemy społeczną i polityczną rzeczywistość, opierając się na współpracy i dialogu, a nie na przemoc i przymusie, wówczas możemy mówić o pokoju. W czasie – tak rozumianego – pokoju przemoc zostaje zastąpiona działaniami o charakterze twórczym, a nie destrukcyjnym” (Rejman 2022, s. 2).

Także inne, powstałe w ostatnich latach polskie publikacje na temat budowania pokoju, charakteryzują się szeroką perspektywą i akcentowaniem bardzo różnorodnych wątków problemowych (Śliwerski 2016; Michalski, Wolińska 2021; Paluch (red.) 2022).

Złożoność procesów związanych z pokojowym współistnieniem ludzi ukazuje też definicja kultury pokoju przyjęta przez UNESCO w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Czytamy w niej, że kultura pokoju, to „kultura współżycia i dzielenia się z Innym, oparta na zasadach wolności, sprawiedliwości i demokracji, tolerancji i solidarności; kultura, która odrzuca przemoc, dąży do zapobiegania konfliktom u ich źródeł oraz rozwiązywania problemów przez dialog i negocjacje; kultura, która zapewnia wszystkim pełnię praw i możliwość pełnego uczestnictwa w endogennym rozwoju społeczeństwa” (Mayor 2001, s. 468). Odwołując się do niej, Federico Mayor, dyrektor generalny UNESCO w latach 1987–1999 bardzo zaangażowany w proces krzewienia kultury pokoju na świecie², podkreśla: „Cel pokojowy jest celem długotrwałym, który zakłada ustanowienie ścisłej więzi między pokojem, rozwojem, sprawiedliwością i demokracją: jak można nie dostrzegać, że tego rodzaju dynamika jest niemożliwa bez rozwoju edukacji dla wszystkich, bez promowania praw człowieka, tolerancji, pluralizmu kulturowego oraz dialogu między wszystkimi podmiotami społeczeństwa? Bez rzeczywistego zaangażowania się wszystkich na rzecz pokoju? Bez wyzwolenia energii i odruchów serca?” (Mayor 2001, s. 468).

Takie myślenie wyraźnie dystansuje się od wąskich definicji pokoju ograniczających się do dychotomii: wojna jako konflikt/konflikty zbrojne – pokój jako brak takiego/takich konfliktów; jest próbą zwrócenia uwagi na powszechną odpowiedzialność za budowanie ładu pokojowego w różnych obszarach życia społecznego. *Przytoczona definicja akcentuje udział zwykłych ludzi w budowaniu pokojowego współistnienia. Już nie tylko politycy, przywódcy i liderzy społeczni są traktowani jako osoby sprawcze, które mogą i powinny robić jak najwięcej w tym zakresie.* Jan Szczepański podkreślił, że na kulturę możemy patrzeć jako na zespół wartości wytworzonych przez człowieka i na wszystko to, co ma dla niego znaczenie i czemu nadaje sens poprzez swoją aktywność (Szczepański 1970, s. 73–74). Kultura pokoju definiowana jest właśnie w kontekście dziejących się w ludziach i pomiędzy ludźmi procesów i aktywności, które są istotne, wartościowe z perspektywy ładu pokojowego. To zarówno kultura uzewnętrzniająca się w zobiektywizowanych wytworach ludzkiej działalności, jak i kultura w ludziach, w jednostkach, przejawiająca się w ich postawach i czynach wobec innych oraz w stosunku do obowiązków obywatelskich. Rozwijanie (lub niszczenie) kultury pokoju jest więc zależne od wszystkich tych, którzy społeczeństwo tworzą i aktywnie w nim uczestniczą. Nawiązując tu do wielowiekowych tradycji

² Po zakończeniu sprawowania funkcji dyrektora generalnego UNESCO F. Mayor założył w Hiszpanii organizację Fundación Cultura de Paz. Organizacja istnieje do dnia dzisiejszego, podejmując liczne inicjatywy na rzecz krzewienia kultury pokoju.

europejskiego humanizmu akcentującego tezę, że człowiek może się rozwijać w rezultacie nieustannej wymiany z wartościami uniwersum kultury. W ten sposób tworzy się kultura w człowieku, będąca efektem spotkania jednostki ze zobiektywizowanym światem wartości, przeżywania go i uwewnętrzniania. Człowiek wzrasta więc dzięki kulturze, ale też kultura rozwija się za sprawą twórczej działalności człowieka.

Pokój jest więc pojęciem polisemantycznym i nie ma jednomyślności odnośnie do tego, jak je doprecyzować w szerokim, pozytywnym kontekście. Współcześni badacze, którzy zajmują się tą problematyką, eksponują różne wątki i w różny sposób rozkładają akcenty, jednak zgadzają się w kilku zasadniczych kwestiach, a mianowicie:

- Pokój nie może być rozumiany wyłącznie jako nieobecność wojny (w znaczeniu międzynarodowych i wewnątrzpaństwowych konfliktów zbrojnych. Taka definicja nie oddaje złożoności, wieloaspektowości i dynamicznego charakteru tego zjawiska.
- Pokój w znaczeniu szerokim, „pozytywnym” (używając terminologii wprowadzonej przez J. Galtunga) zależy od bardzo wielu różnorodnych czynników, nie tylko od stosunków międzynarodowych. W tym kontekście badacze zwracają szczególną uwagę na następujące kwestie: różne rodzaje przemocy, jakie pojawiają się w relacjach międzyludzkich i konieczność eliminowania ich, przestrzeganie wolności i praw przysługujących każdemu człowiekowi i różnym grupom społecznym (np. mniejszościom religijnym, seksualnym, wiekowym), upowszechnianie takich wartości, jak: szacunek i tolerancja w stosunku do odmienności, poszanowanie dobra wspólnego i wspólnoty, rozwiązywanie konfliktów na zasadzie dialogu i negocjacji, jakość życia człowieka i możliwości jego rozwoju, zaangażowanie i aktywność obywatelska.

Edukacja dla pokoju jako konsekwencja szerokiego myślenia o pokoju

Zasygnalizowane przykłady szerokiego rozumienia pokoju i kultury pokoju mają konkretne konsekwencje dla myślenia o edukacji dla pokoju. W dalszej części rozważań skoncentruję się na tych, które uważam za najważniejsze.

- Konieczne jest docenienie pracy edukacyjnej na rzecz pokoju, uznanie jej za równie istotny czynnik budowania i wzmacniania pokoju, jak działania światowych polityków, przywódców i liderów.

Jedna z pionierek idei wychowania dla pokoju, Maria Montessori, podkreślała: „Edukacja w zwyczajowym rozumieniu nie odgrywa żadnej roli w procesie rozwiązywania istotnych problemów społecznych i jest uważana za kwestię pozbawioną wpływu na sytuację dotyczącą ogółu ludzkości. Krótko mówiąc, przypisuje się jej bardzo ograniczone znaczenie, ale jeśli powstać ma autentyczna edukacja dla pokoju, to edukację trzeba powszechnie uznać za czynnik fundamentalny i niezbędny, za punkt wyjścia, problem o kluczowej wadze dla wszystkich ludzi” (Montessori 2021, s. 51).

Jeżeli chodzi o „zwyczajowe rozumienie” roli edukacji w budowaniu pokoju, to słowa włoskiej myślicielki i działaczki należy uznać za wciąż aktualne. Efekty pracy edukacyjnej nie są tak spektakularne i łatwo dostrzegalne, jak np. konsekwencje zawieranych przez polityków paktów kończących działania wojenne. Działania edukacyjne na rzecz pokoju to praca rozciągnięta w czasie, codzienna, odnosząca się do jednostek i do małych grup (społeczności przedszkolne, klasy szkolne, grupy studenckie i warsztatowe itp.), do zmian zachodzących w konkretnych ludziach i w relacjach międzyludzkich. Trudniej więc je dostrzec, zrozumieć i docenić ich znaczenie. A jednak, jak podkreślała Montessori, są one tak samo ważne jak stałe zaangażowanie polityków i światowych przywódców. Żadnej z tych dwóch dróg budowania i wzmacniania pokoju nie powinniśmy lekceważyć ani tym bardziej unieważniać.

Jeśli chodzi o polskich badaczy zajmujących się problematyką pokoju, należy wspomnieć, że na powiązanie dwóch wspomnianych strategii propokojowych już w latach siedemdziesiątych XX wieku zwracał uwagę Joachim Kondziela. W książce *Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie* (której przesłanie zdecydowanie wykracza poza dominującą wówczas perspektywę „socjalistycznej walki o pokój”) podkreślał: „we współczesnych badaniach nad pokojem akcentuje się ich mocne powiązanie z wychowaniem; wyodrębnia się nawet jako osobny dział w obrębie tej dyscypliny wiedzy pedagogikę pokoju. (...) Istnieje niewątpliwie sprzężenie zwrotne między wychowaniem dla pokoju a polityką pokoju, przy czym wychowanie jest tu przesłanką większą. Polityka pokoju zakłada przemianę struktur społecznych, ta zaś będzie niemożliwa, jeśli się nie podda rewizji pewnych treści świadomości (struktury świadomości jako struktury społeczne!), ukształtowanych przez odziedziczone modele ekstremalne, przede wszystkim przez model >przyjaciel – wróg<” (Kondziela 1974, s. 151–152).

W polskiej pedagogice podobne myślenie reprezentowali Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar. Upominali się oni o permanentne kształcenie ogólne człowieka, które zarówno w sensie intelektualnym, jak i emocjonalnym oraz moralnym rozwija postawy propokojowe. Podkreślali także wzajemne powiązania pomiędzy działaniami na rzecz pokoju w skali makro i w skali mikro. Suchodolski pisał: „W sposób nieuchronny zadania, skierowane bardziej ku światu obiektywnemu, przechodzą w zadania drugie, skierowane ku świadomości jednostek ludzkich. I odwrotnie, działania skierowane na kształtowanie ludzkiej świadomości i postawy stają się w pewnym momencie działaniami skierowanymi ku obiektywnej rzeczywistości” (Suchodolski 1983, s. 14).

W kontekście rozważań nad pokojem Suchodolskiemu bliska była spuścizna Jana Amosa Komeńskiego. Powołując się na nią, podkreślał komplementarność budowania „ładu w świecie” i „ładu w sercu człowieka”, a w związku z tym – trudną do przecenienia rolę edukacji.

Jako uczennica Suchodolskiego Irena Wojnar również eksponowała perspektywę dialektycznych powiązań pomiędzy działaniami politycznymi i edukacyjnymi. Ważny punkt odniesienia stanowiła dla niej promowana przez UNESCO koncepcja kultury pokoju. Koncepcja ta sytuuje fundamenty pokoju w ludziach, w relacjach międzyludzkich, w zaangażowaniu i aktywności obywatelskiej, a to oblige nas do uznania ogromnej roli edukacji

w kształtowaniu kultury pokoju. Kształtowanie kultury pokoju Wojnar (2000) uznała za jedno z najważniejszych zobowiązań edukacyjnych, jakie stoją przed ludzkością i bez wątpienia takie pozostaje ono do dnia dzisiejszego.

- Szerokie rozumienie pokoju skłania do myślenia o edukacji dla pokoju w trybie otwartym, zawsze niedokonanym.

Jeżeli edukacja dla pokoju ma być czymś więcej niż tylko działaniami reaktywnymi, podejmowanymi wyłącznie w odpowiedzi na zaistniałą już sytuację niepokoju/konfliktu, jeśli ma ona realnie przysposabiać ludzi do rozwiązywania konfliktów na inne sposoby niż te oparte na sile, agresji i przemocy, musi być procesem trwałym. Nabywanie kompetencji, cech i postaw, które można uznać za sprzyjające budowaniu pokoju (np. krytyczne i twórcze myślenie, szacunek dla odmienności, wyobraźnia moralna, empatia, umiejętność prowadzenia dialogu, gotowość do angażowania się w cele wspólnotowe) nie jest kwestią chwili; wymaga czasu i zaangażowania, rewidowania dotychczasowej wiedzy w świetle nowych doświadczeń i wyzwań.

Nie jest możliwe, by w jednym, ściśle określonym momencie wymienić wszystkie istotne czynniki, które mogą w bliższej lub dalszej przyszłości przyczynić się do eskalacji napięć i nieporozumień między ludźmi zarówno w skali mikro-, jak i makrospołecznej. Niektóre z nich zanikają, pojawiają się inne i jest to proces nie do zatrzymania. O jego nieuchronności przesądza ustawiczna zmienność, ruch, przemiana, wpisane w ludzkie dzieje. Z tego względu trwały i niczym niezakłócony pokój wydaje się niemożliwy. Życie człowieka to ruch, współwystępowanie różnych, często sprzecznych emocji, pojawianie się nowych wyzwań, zmaganie się z granicami sprawczości, z siłą i słabością. To także nieustanne napotykanie różnicy, inności, w jej bardzo różnych przejawach i postaciach, czasem fascynujących, ale często trudnych do zrozumienia i zaakceptowania. Napięcia, nieporozumienia i konflikty, ambiwalentne emocje i tendencje są wpisane w ludzkie istnienie, stanowią jego istotną część i trudno sobie nawet wyobrazić, by w pewnym momencie przestały istnieć. Twórcy kultury – filozofowie, pisarze, filmowcy, poeci – wielokrotnie pokazywali, że skuteczne próby ich całkowitego wygaszenia mogłyby doprowadzić do utopii przekreślających samą istotę życia – ruchu, zmiany, tworzenia wynikającego z przeżywanych zaniepokojień, ambiwalencji, napięć i konfliktów. Zagrożenie to doskonale oddają słowa Bertranda Russella, który napisał: „Impuls jest wyrazem życia i dopóki istnieje jest nadzieja, że zwróci się w kierunku życia zamiast w kierunku śmierci, ale brak jakiegokolwiek impulsu oznacza już samo przez się śmierć, a ze śmierci nie narodzi się nowe życie” (Russell, za: Kuderowicz 1995, s. 56).

Budowanie i wzmacnianie pokoju nie może więc zakładać całkowitego wykluczenia problemów, napięć i konfliktów. Nie muszą być one postrzegane jako całkowicie niepożądane i z zasady wrogie pokojowi, mogą bowiem stanowić podstawę twórczych przemian i nowych rozwiązań, lepszych niż te, które istniały do tej pory i w pewnym momencie okazały się niewystarczające. Działania ukierunkowane na budowanie pokoju powinny więc być na stałe wpisane w samą istotę edukacji jako procesu, który ma przygotowywać

człowieka do życia. Ich sens doskonale wyraził Bogusław Śliwerski pisząc: „Prawdziwe, pełne, autentyczne wychowanie do pokoju nie jest jakąś czynnością czy procesem, które można sobie zaplanować, wdrożyć, zapanować nad wszystkimi z możliwych determinant, poddać je kontroli, ocenić jego zgodność z modelem i ogłosić ostateczny efekt w kategoriach niezaprzeczalnego sukcesu lub porażki, gdyż ono nigdy się nie kończy. Prędej, choć zawsze za późno w stosunku do pokusy natychmiastowego (przeciw) działania, rozpoznamy fakt zaistnienia jego symptomów niż *>dojrzałych owoców<*” (Śliwerski 2016, s. 24).

- Sprawą podstawową w działaniach edukacyjnych na rzecz pokoju jest rozwijanie w człowieku poczucia podmiotowości, osobistej odpowiedzialności za pokój i świadomości sprawstwa w tym zakresie.

O zadaniach i wyzwaniach, w obliczu których stoi edukacja dla pokoju, można mówić bardzo wiele i – jak zaznaczyłam – temat ten zawsze pozostanie otwarty. Jeśli jednak pytamy o sprawy zasadnicze, decydujące o samej istocie edukacji na rzecz pokoju, to należy podkreślić, że jej podstawową misją jest rozwijanie w jednostkach osobistej odpowiedzialności za budowanie pokoju i poczucie realnego sprawstwa w tym zakresie. Jest to fundament zaangażowania ludzi, którzy postrzegają pokój jako swoją sprawę i jako coś, co od nich realnie zależy.

Edukacja powinna więc być przestrzenią, w której jednostka będzie mogła doświadczać pokoju jako przysługującego jej prawa i jako wartości realnie powiązanej z jej życiem oraz gdzie będzie mogła rozpoznawać możliwości jednostkowych i zespołowych działań na rzecz budowania pokoju. Sprawą fundamentalną jest w tym kontekście umiejętność postrzegania samego siebie jako aktywnego i sprawczego podmiotu, któremu przysługują określone prawa i który jest zdolny do realizowania swoich zobowiązań społecznych i obywatelskich. Znaczenie tej umiejętności utrzymuje się przez całe życie jednostki ze względu na nieustanny proces zmian, zachodzących zarówno w niej samej, jak i w jej otoczeniu. Stawiają one człowieka wobec konieczności ciągłego redefiniowania samego siebie i swojego miejsca w świecie. Rozwijanie postaw podmiotowych jest szczególnie ważne u tych jednostek i całych grup społecznych, które z różnych przyczyn (inwalidztwa, odmienności kulturowej, płci, ubóstwa, braku wykształcenia itp.) doświadczają przemocy bezpośredniej i strukturalnej; są marginalizowane, czy wręcz wykluczane ze społecznego życia. Sytuacja ta bardzo często przekłada się na poczucie wyizolowania i uprzedmiotowienia, na brak wiary w możliwość kształtowania własnego losu i jakiegokolwiek oddziaływania na otoczenie.

Brazylijski filozof i działacz oświatowy Paolo Freire (2014) podkreślał, że wpływając na poczucie jednostkowej podmiotowości, edukacja staje się procesem wyzwalamym, odkrywającym szanse uwalniania się od różnych form przemocy i ukazującym możliwości myślenia i działania w kategoriach alternatywy, zmiany. Bez takiej umiejętności postrzegania siebie trudno jest przyjąć osobistą odpowiedzialność za to, co się dzieje w naszym otoczeniu, a czasem także za własne życie. Edukacja dla pokoju powinna więc budować

w ludziach „niezgodę na zastany świat w imię uznanych przez nich idei i zasad, nie godzić się z fałszywymi uzasadnieniami *status quo* – ideologiami, przygotowywać do zmiany społecznej bez wojny, gwałtu i przemocy, budować niepokój i twórczą niezgodę na świat zastanych struktur, narzucanych ról, dogmatów, stereotypów – to postulat twórczości społecznej, >*samorealizacji poprzez zmiany poza własnym JA*<, budowa motywacji do rozpoczęcia od nowa” (Kwieciński 1992, s. 21).

Niezgoda na zło, otwartość na zmiany i poczucie, że jest się w stanie osobiście wpłynąć na to, co się dzieje, tworzą fundamenty osobistej odpowiedzialności za pokój. Edukacja dla pokoju może te fundamenty wzmacniać, rozwijając podmiotową tożsamość człowieka jako sprawcy współtworzącego różne obszary rzeczywistości, zdolnego do samorozwoju i działań w kręgu wspólnot, w których żyje.

Zakończenie

Sytuacja, do której odwołałam się na początku niniejszych rozważań – wojna w Ukrainie i zaangażowanie Polaków w niesienie pomocy uchodźcom wojennym – stanowi przykład działań zwykłych ludzi, pragnących choćby w minimalnym stopniu wpłynąć na to, co się w ich pobliżu dzieje. Pokazuje ona, że niewielkie, oddolne inicjatywy obywatelskie mogą się rozlać w wielką falę pomocy tysiącom potrzebujących. Przełamuje schematyczne myślenie, zgodnie z którym zwykły człowiek nie może nic ważnego zrobić w obliczu decyzji wielkich dyktatorów i wpływowych decydentów politycznych. Unaocznia realne obywatelskie sprawstwo w przeciwstawianiu się wojnie poprzez niesienie pomocy i ulgi tym, którzy cierpią.

Rozwijanie takiej wrażliwości, odpowiedzialności i poczucia sprawstwa to właśnie jedno z najbardziej podstawowych zadań edukacji dla pokoju. Nie tylko w odpowiedzi na zbrojne konflikty międzynarodowe i ich konsekwencje, ale też w uznaniu faktu, że przemoc i zadawanie cierpienia są zjawiskiem występującym powszechnie i odnoszą się do bardzo różnych obszarów ludzkiego życia.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Balcerowicz B. (2002), *Pokój i „nie-pokój” na progu XXI wieku*, Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona.
- [2] Davenport Ch., Melander E., Regan P.M. (2018), *The Peace Continuum. What It Is and How to Study It?*, New York: Oxford University Press.
- [3] Freire P. (2014), *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. M.B. Ramos. New York – London – New Delhi – Sydney: Bloomsbury Publishing.
- [4] Galtung J. (1975), *Peace: Research – Education – Action. Essays in Peace Research*, Vol 1.
- [5] Kant I. 1995. *O wiecznym pokoju. Zarys filozoficzny*, tłum. Feliks Przybylak, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- [6] Komeński J. A. (1964), *Pisma wybrane*, tłum. Krystyna Remerowa, Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum.
- [7] Kondziela J. (1974), *Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie*, Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.

- [8] Kuderowicz Z. (1995), *Filozofia o szansach pokoju. Problemy wojny i pokoju w filozofii XX wieku*, Białystok: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- [9] Kwieciński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- [10] Mayor F. (2001), *Przyszłość świata*, tłum. Jerzy Wolf, Andrzej Janik, Wiktor Rabczuk, Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- [11] Montessori M. (2021), *Edukacja i pokój*, tłum. Olga Siara, Warszawa: PWN.
- [12] Oxford R.L. (2014), *Looking at Peace Cultures. (W) Understanding Peace Cultures*, Editor Rebecca L. Oxford, 3 – 13, Charlotte: Information Age Publishing.
- [13] Rejman K. (2022), *Pedagogika i (nie) istnienie – egzystencjalna refleksja o edukacji i pokoju*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Vol. 24, No 2 (29), 1 – 24.
- [14] Söderström J. (2021), *Friends, Fellows, and Foes: A New Framework for Studying Relational Peace*, International Studies Review, 23, 484–508.
- [15] Suchodolski B. (1983), *Wychowanie dla pokoju*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- [16] Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: PWN.
- [17] Śliwerski B. (2016), *Pedagogika pokoju w warunkach permanentnego niepokoju*, w: Wychowanie dla pokoju w pedagogice Marii Montessori, red. Małgorzata Miksza, 15–28, Łódź: Pallatum.
- [18] Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.