

*Agnieszka Piejka**

ORCID: 0000-0003-3626-107X

Warszawa, Polska

Jak kształtować kulturę pokoju w obliczu wojen i konfliktów?

How to Shape a Culture of Peace in the Face of Wars and Conflicts?

Abstract: In this article, I answer the following questions: Is education for the development of a culture of peace needed in a time marked by war? Is it important? Is its presence justified, or on the contrary, does war (impending, ongoing, or just ended) undermine its validity? In situations of danger, should we not focus solely on the aforementioned safety education to prepare citizens for the most effective possible protection of their health and lives? The phenomenon of feedback between smoldering, threatening, or ongoing conflicts and the so-called 'conflict culture' indicate the validity of education for a culture of peace in times marked by war. To justify this thesis, I begin by defining the basic concepts for these considerations: peace, peace culture, education for safety, and education for peace culture. Then, referring to the thoughts of Israeli researcher Daniel Bar-Tal, I describe the phenomenon of feedback between real conflicts and the 'culture of conflict.' I focus primarily on the role of education in this phenomenon, which makes the politicized education system, subject to the ruling powers, often serves the 'culture of conflict' and strengthen the existing or threatening conflicts. Her opposite may be the so-called indirect education for peace, as well as the activities of teachers who are aware of and are involved in promoting a culture of peace. The final part of the article includes examples of specific grassroots initiatives

* Dr hab. Agnieszka Piejka, prof. ChAT, Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Polska; e-mail: a.piejka@chat.edu.pl

related to education for a culture of peace. They show its effects, but also the difficulties and challenges that people who become involved in it have to face.

Keywords: peace culture; war culture; education for peace.

Abstrakt: W niniejszym artykule odpowiadam na następujące pytania: Czy w czasie naznaczonym wojną jest potrzebna edukacja na rzecz kształtowania kultury pokoju? Czy jest ona ważna? Czy jej obecność jest uzasadniona, czy też przeciwnie – wojna (nadchodząca, trwająca lub przed chwilą zakończona) podważa jej zasadność? Czy w sytuacjach zagrożenia nie powinniśmy skoncentrować się wyłącznie na wspomnianej edukacji dla bezpieczeństwa, by przygotować obywateli do możliwie skutecznej ochrony ich zdrowia i życia? Sprzężenie zwrotne pomiędzy tłącymi się, zagrażającymi lub trwającymi konfliktami a tzw. kulturą konfliktu wskazuje na zasadność edukacji na rzecz kultury pokoju w czasach naznaczonych wojną. By uzasadnić tę tezę, rozpoczynam od zdefiniowania pojęć podstawowych dla niniejszych rozważań, takich jak: pokój, kultura pokoju, edukacja dla bezpieczeństwa oraz edukacja na rzecz kultury pokoju. Następnie, powołując się na myśl izraelskiego badacza Daniela Bar-Tala, opisuję sprzężenie zwrotne pomiędzy realnymi konfliktami a „kulturą konfliktu”. Koncentruję się przede wszystkim na udziale edukacji w tym zjawisku. Podlegający rządzącym, upolityczniony system edukacji często pozostaje w służbie „kultury konfliktu” i wzmacnia zagrażające lub istniejące konflikty. Przeciwnieństwem „kultury konfliktu” może być tzw. pośrednia edukacja na rzecz pokoju, a także działalność nauczycieli świadomych i zaangażowanych w promowanie kultury pokoju. Artykuł kończą przykłady konkretnych, oddolnych inicjatyw związanych z edukacją na rzecz kultury pokoju. Pokazują one jej efekty, lecz także trudności i wyzwania, z jakimi muszą mierzyć się ludzie, którzy się w nią zaangażują.

Słowa kluczowe: kultura pokoju; kultura wojny; edukacja dla pokoju.

1. Wprowadzenie

Od kilku lat realna, brutalna wojna toczy się tuż za wschodnią granicą Polski. Czyni to z nas kraj przyfrontowy, bezpośrednio zagrożony eskalacją konfliktu zbrojnego pomiędzy Rosją a Ukrainą. W mediach specjaliści i eksperci dyskutują o możliwych przyszłych scenariuszach dla naszego regionu, Europy i świata; niejednokrotnie w ich wypowiedziach pojawia się perspek-

tywa wybuchu wojny światowej. Niektórzy mówią wprost, że w ich opinii żyjemy w „czasie przedwojennym”, tzn. mają na myśli przyszłe rozlanie się inwazji rosyjskiej na inne – niż Ukraina – kraje europejskie. Naturalną reakcją mieszkańca kraju przyfrontowego na taką sytuację jest obawa, strach, lęk o przyszłość swoją i najbliższych¹. Nasilają się społeczne oczekiwania dotyczące budowania i wzmacniania narodowego bezpieczeństwa. „Bezpieczeństwo” jest słowem odmienianym przez wszystkie przypadki i w różnych kontekstach życia społecznego, także w tym edukacyjnym. Edukacja na rzecz bezpieczeństwa jest uznawana za oczywistą i niezbędną – w skali powszechnej².

Pytania, na które będę poszukiwać odpowiedzi w niniejszym artykule, są następujące: Czy w czasie naznaczonym wojną (sytuacja bezpośrednio zagrożenia wrogim atakiem, tocząca się wojna, ale też czas bezpośrednio po jej zakończeniu) jest potrzebna edukacja na rzecz kształtowania kultury pokoju? Czy jest ona ważna? Czy jej obecność jest uzasadniona, czy też przeciwnie – wojna (nadchodząca, trwająca lub przed chwilą zakończona) podważa jej zasadność? Czy w sytuacjach zagrożenia (zewnętrznego lub wewnętrznego) nie powinniśmy skoncentrować się wyłącznie na wspomnianej edukacji dla bezpieczeństwa, by przygotować obywateli do możliwie skutecznej ochrony ich zdrowia i życia?

Edukacja dla bezpieczeństwa i edukacja na rzecz kształtowania kultury pokoju nie są tym samym. Choć łączą się w pewnych obszarach, istnieją między nimi wyraźne różnice. Punktem wyjścia moich rozważań muszą więc być rozróżnienia definicyjne. Poza wskazaniem podobieństw i odmienności pomiędzy edukacją dla bezpieczeństwa i edukacją na rzecz kształtowania kultury pokoju chcę przypomnieć, jak współcześnie definiuje się pokój i kulturę pokoju. Są to bowiem pojęcia fundamentalne dla właściwego zrozumienia przyjętych przeze mnie tez. Często – także w dyskusjach akademickich (konferencje, niektóre publikacje, zajęcia ze studentami) – spoty-

¹ Artykuł ten piszę w czasie, gdy na Polskę spadło kilkanaście rosyjskich dronów, co bez wątpienia nasila społeczne obawy i niepokoje związane z działaniami Władimira Putina.

² Kilka tygodni temu rządzący przedstawili bardzo konkretną inicjatywę edukacyjną w tym zakresie, opracowując i udostępniając obywatelom (na razie przede wszystkim w formie elektronicznej) *Poradnik bezpieczeństwa*. Nie dotyczy on wyłącznie sytuacji wybuchu wojny, jednak większość prezentowanych w nim treści jest z nią bezpośrednio powiązanych (pobrano 12 września 2025 z: <https://www.gov.pl/web/poradnikbezpieczenstwa>).

kam się np. wyłącznie z wąskim rozumieniem pokoju lub z traktowaniem wspomnianych dwóch obszarów edukacyjnych jako całkowicie tożsamy. Utrudnia to, a momentami wręcz uniemożliwia jakąkolwiek konstruktywną merytoryczną wymianę poglądów.

Po zaprezentowaniu kluczowych dla moich rozważań definicji skoncentruję się na swoistym sprzężeniu zwrotnym pomiędzy tzw. kulturą konfliktu a istniejącymi, dziejącymi się tu i teraz lub tłącymi się od dawna konkretnymi konfliktami międzynarodowymi i/lub wewnątrzpaństwowymi. Szczególnie inspirujące są tu dla mnie publikacje Daniela Bar-Tala, izraelskiego psychologa społecznego i politycznego, związanego z Uniwersytetem w Tel Awiwie. To dwustronne powiązanie i wzajemne wzmacnianie się kulturowego mitu i konkretnych zjawisk społeczno-politycznych pozwala lepiej zrozumieć trudności, z jakimi boryka się edukacja formalna w działaniach na rzecz kultury pokoju, ale też wskazuje na konieczność takich działań także w obliczu bezpośrednich zagrożeń wojną, w czasie jej trwania lub po jej zakończeniu. Ukazanie edukacyjnych zadań i możliwości związanych z przełamywaniem wzorców myślenia i działania na zasadach „kultury konfliktu” i kształtowania kultury pokoju (także na przykładach konkretnych, edukacyjnych projektów, realizowanych w różnych miejscach na świecie) stanowić będzie kolejną część niniejszego artykułu. Inicjatywy Ruchu Ludzi Pokoju w Irlandii Północnej oraz realizowany w Bośni i Hercegowinie projekt badawczy Edukacja dla Pokoju (EFP) pokazują, jakie wymierne efekty przynoszą działania na rzecz kultury pokoju prowadzone w krajach, gdzie toczą się wojny lub gdzie miały miejsce krwawe, okrutne konflikty zbrojne. Są one dowodem na **sens i wartość edukacji propokojowej realizowanej w warunkach naznaczonych wojną**.

2. Definicje najważniejszych pojęć

Precyzowanie najważniejszych pojęć, do których odwołuję się w podjętych rozważaniach, należy zacząć od słowa **pokój**. Badacze zajmujący się problematyką pokoju od lat podkreślają, że rozumienie pokoju jako czasu niewystępowania wojen to efekt wąskiego definiowania tego zjawiska. Brak konfliktów zbrojnych stanowi oczywiście bardzo istotny aspekt pokoju, jednak ograniczanie się do niego w badaniach nad pokojem z pewnością bardzo

zawęża perspektywę. Wojny są bowiem zawsze efektem złożonych, często długofalowych procesów, dziejących się w różnym natężeniu i różnych miejscach. Ogromne znaczenie mają w tym kontekście nie tylko kształtowane przez stulecia stosunki międzynarodowe, lecz także wewnętrzne struktury, napięcia i przemiany społeczne, wbudowane w kulturę tradycje dotyczące postrzegania siebie jako jednostki i innych, własnego narodu i przedstawicieli innych nacji, religie, historia oraz wiele innych czynników, które wpływają na kontakty i relacje międzyludzkie.

W taki sposób postrzegał pokój Johan Galtung, założyciel Peace Research Institute (PRIO) w Oslo. Jego studia nad pokojem stanowiły w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku jeden z najważniejszych głosów tworzących współczesne podwaliny rozumienia pokoju jako procesu. Wskazując na złożoność i nieustanną dynamikę pokoju (a co się z tym wiąże – na trudność precyzyjnej definicji), podkreślał związaną z pokojem nieobecność wojen (tzw. pokój negatywny), ale też brak przemocy bezpośredniej i strukturalnej w stosunkach społecznych oraz dążenie do zaspokojenia ludzkich potrzeb i zapewnienia każdemu człowiekowi warunków wielostronnego rozwoju (pokój pozytywny) (Galtung, 1969). W takiej tradycji myślenia o pokoju osadzone są też tezy amerykańskiej badaczki Rebeki L. Oxford, która podkreśla, że pokój powinien być rozumiany jako dynamiczny, aktywny proces obejmujący różne obszary życia, takie jak: życie wewnętrzne człowieka (*intrapersonal [inner] peace*), relacje między ludźmi (*interpersonal peace*), relacje pomiędzy grupami (*intergroup peace*) i narodami (*international peace*), a także pokój w znaczeniu ekologicznym (*ecological peace*) (Oxford, 2014, s. 5).

Drugim, kluczowym dla moich rozważań pojęciem, jest **kultura pokoju**. Określam ją za UNESCO, które w 1995 roku przyjęło następującą definicję:

[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 endogenym rozwoju społeczeństwa (Mayor i Bindem, 2001, s. 468).

Definicja ta akcentuje zarówno konkretne wartości, które muszą być wpisywane w struktury społeczne, by można było mówić o kulturze pokoju,

jak i zaangażowanie każdego człowieka w jej budowanie. Te dwa obszary przemian – w świecie i w człowieku – są niezbędne, ponieważ wzajemnie na siebie wpływają i się przenikają. Żaden z nich nie może więc zostać uznany za mało istotny i być pominięty, jeśli zastanawiamy się nad drogami budowania kultury pokoju.

Edukacja na rzecz kultury pokoju to kolejne pojęcie, które musi być jasno określone na początku niniejszych rozważań. Jeśli jej definicję wyprowadzimy z zaprezentowanej powyżej kultury pokoju, wówczas należy stwierdzić, iż mieszczą się w niej wszelkie działania zarówno w obszarze edukacji formalnej, jak i nieformalnej, które są skoncentrowane na wprowadzaniu w życie (jednostkowe i społeczne – w różnych jego wymiarach) wartości związanych z kulturą pokoju (wymienionych w definicji podawanej przez UNESCO). Pokój w ludziach i między ludźmi stanowi tu wartość nadrzędną, a ponieważ (jak to pokazują szerokie określenia tego zjawiska, np. przytoczona powyżej definicja autorstwa Rebeki L. Oxford) jest on dziejącym się i podlegającym nieustannym zmianom procesem, zobowiązania w zakresie edukacji na rzecz kultury pokoju trzeba uznać za powszechne i stałe³.

Edukacji na rzecz kształtowania kultury pokoju nie można więc utożsamiać z edukacją dla bezpieczeństwa nawet wtedy, gdy założymy, że bezpieczeństwo stanowi istotny aspekt budowania pokoju. Ryszard Bera twierdzi, że **edukacja dla bezpieczeństwa** to „określony system dydaktyczno-wychowawczy działalności rodziny, szkoły, wojska i innych grup dyspozycyjnych, środków masowego przekazu, organizacji młodzieżowych i stowarzyszeń, zakładów pracy oraz instytucji państwowych i samorządowych ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności ważnych dla zapewnienia bezpieczeństwa” (Bera, 2017, s. 14). Jej celem głównym jest rozwijanie świadomości obronnej obywateli, a cele szczegółowe to przeciwdziałanie zagrożeniom, wykształcenie poczucia odpowiedzialności za siebie, rodzinę i kraj, kształtowanie gotowości do działania w obliczu zagrożeń i udzielania pomocy poszkodowanym, a także pozytywnego nastawienia prospołecznego (Bera, 2017, s. 14). Zasadniczym punktem odniesienia w myśleniu o tak zdefiniowanej edukacji są szeroko rozumiane zagrożenia bezpieczeństwa (jednostkowego i społecznego – w różnych jego aspektach). Pozwala to zrozumieć, że

³ Więcej na ten temat piszę w rozprawie *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*, 2017, s. 325–328.

obecnie nazwa „edukacja dla bezpieczeństwa” zastępuje inne funkcjonujące wcześniej określenia, takie jak: przysposobienie wojskowe, edukacja obronna, obronne przygotowanie społeczeństwa itp. (Bera, 2017, s. 15). Jak więc słusznie podkreśla Konrad Rejman:

edukacja dla bezpieczeństwa nie zakłada [...] kształtowania umiejętności przydatnych wyłącznie w czasie pokoju i na rzecz pokoju, ale oznacza również konieczność bycia przygotowanym do wojny i ma kształtować umiejętności, które podczas wojny mają pomóc przeżyć. Zatem, w odróżnieniu od edukacji dla pokoju, edukacja dla bezpieczeństwa uwzględnia również działanie jednostki na arenie wojennej, jeśli do takiej sytuacji politycznej dojdzie (Rejman, 2021, s. 108).

Niektórzy badacze, świadomi licznych powiązań pomiędzy bezpieczeństwem i pokojem, pokazują zadania edukacji dla bezpieczeństwa i wychowania dla pokoju jako obszar działań, o których trzeba myśleć łącznie. Wynika to m.in. z konieczności uznania, iż zagrożenia bezpieczeństwa nie mają wyłącznie charakteru militarnego, że myśląc o nich, trzeba także uwzględnić liczne zjawiska i procesy społeczne, które mogą zagrażać jednostce – jej spokojowi, poczuciu, że jest w wystarczającym stopniu chroniona przez państwo i może w pełni realizować swoje prawa. W ten sposób zwracamy się w kierunku wartości wpisanych w kulturę pokoju, tworzących fundamenty pokoju w znaczeniu o wiele szerszym niż tylko brak wojen i zagrożeń militarnych. By zapewnić jednostce bezpieczeństwo, niezbędne okazują się działania propokojowe, które nie mają nic wspólnego z obronnością, ze zbrojeniami (Stępień, 2017, s. 16–17). Można również przyjąć odmienny punkt wyjścia, by dostrzec powiązania pomiędzy budowaniem bezpieczeństwa i pokoju. Jeśli za punkt wyjścia przyjmujemy edukację propokojową, dostrzeżemy, że działania w tym zakresie muszą odnosić się także do kwestii szeroko pojmowanego bezpieczeństwa – militarnego, ale też związanego z mocą fizyczną, strukturalną czy symboliczną. Człowiek, który nie czuje się bezpiecznie i dostrzega zagrożenia, mobilizuje się do obrony, a to zakłóca jego pokój wewnętrzny i pokojowe nastawienie do innych.

Trzeba jednak podkreślić, że w obliczu bezpośrednich zagrożeń konfliktem zbrojnym, w czasie jego trwania oraz w sytuacjach, gdy wydaje się on odradzać, na plan pierwszy wysuwają się militarne zagrożenia bezpieczeństwa, zakładające konieczność bezpośredniego udziału obywateli w wojnie.

Z kolei w odniesieniu do edukacji na rzecz kształtowania kultury pokoju już od dziesięcioleci podkreśla się konieczność odchodzenia od myślenia zgodnego z zasadą *si vis pacem para bellum* i skoncentrowania się na tworzeniu podstaw pokoju w umysłach ludzi⁴.

Pytania, na które chcę odpowiedzieć w niniejszym artykule, wynikają z tej właśnie, widocznej w obliczu zagrożenia militarnego, rozbieżności pomiędzy akcentowanymi zadaniami edukacji dla bezpieczeństwa a edukacją na rzecz kultury pokoju, która nie koncentruje się na obronności i przygotowaniu jednostki do udziału w wojnie, ale na wzmacnianiu pokoju jako wartości, stanie ducha człowieka oraz podejściu do rozwiązywania przez niego konfliktów bez przemocy.

3. Konflikt i „kultura konfliktu” jako zjawiska wzajemnie się wzmacniające

Wzmoczona po zakończeniu II wojny światowej wiara, że w przyszłości będzie można skutecznie zapobiegać wojnom⁵, jak na razie nie znajduje realnego potwierdzenia. Od tego czasu konflikty zbrojne zapalają się lub odrażdżają w różnych miejscach globu, a wiele z nich jest określanych mianem „nieusuwalnych”, ponieważ trwają dłużej niż 25 lat. Daniel Bar-Tal twierdzi, że jednym z bardzo istotnych czynników, które w takich sytuacjach budują albo wzmacniają napięcie między skonfliktowanymi stronami, jest tzw. kultura konfliktu. Stanowi ona swoistą, dominującą w konkretnym społeczeństwie narrację na temat „wroga”, „przeciwnika”, „drugiej strony w konflikcie”. Narracji tej towarzyszą (pielęgnowane i przenoszone z pokolenia na pokolenie) silne, wpisane w etos konfliktu emocje (Bar-Tal i Rosen, 2009). Jest ona z zasady wybiórcza, stronnicza i zniekształcona, ponieważ jej

⁴ Podkreślono to m.in. w Akcie Konstytucyjnym UNESCO, gdzie zapisano słynne słowa: „Skoro wojny biorą początek w umysłach ludzi, to właśnie w umysłach ludzi muszą być budowane podstawy pokoju”.

⁵ Jej wyrazem było m.in. powstanie w 1945 roku, zaledwie miesiąc po zakończeniu wojny, Organizacji Narodów Zjednoczonych. W Karcie Narodów Zjednoczonych, czyli podstawowym dokumencie konstytuującym ONZ, zapisano, że podstawowym celem tej organizacji jest „uchronić przyszłe pokolenia od klęsk wojny, która dwukrotnie za naszego życia wyrządziła ludzkości niewypowiedziane cierpienia” (Karta Narodów Zjednoczonych, pobrano 16 września 2025 z: https://www.unic.un.org.pl/dokumenty/karta_onz.php#).

główną funkcję stanowi zaspokajanie potrzeb społeczeństwa znajdującego się w konflikcie (lub na granicy konfliktu), a nie dostarczanie możliwie jak najbardziej obiektywnego opisu rzeczywistości. Należy w tym miejscu podkreślić, że zjawisko „kultury konfliktu” Bar-Tal odnosi wyłącznie do sytuacji krajów naznaczonych konfliktami zbrojnymi, w których wojny albo tłą się od bardzo dawna, albo odnawiają się co jakiś czas. Kategoria ta nie jest przez niego uznawana za uniwersalną, czyli taką, którą powinniśmy odnosić do wszystkich państw i wszystkich konfliktów, sporów i rywalizacji wpisanych w życie i funkcjonowanie społeczne.

„Kultura konfliktu” to zjawisko, które ma uzasadniać nastawione na walkę stanowisko społeczeństwa w dziejącym się od długiego czasu czy też w odradzającym się konflikcie zbrojnym, ukazywać je wyłącznie w pozytywnym świetle i jako ofiarę wrogich działań, jednocześnie delegitymizując przeciwnika (Bar-Tal i Rosen, 2009).

Narracja ta jest przekazywana i rozprzestrzeniana bardzo wieloma kanałami społecznej komunikacji, które nie ograniczają się do polityki rządzących. Ogromną rolę w jej podtrzymywaniu odgrywa rodzina. Jako pierwsze środowisko wychowawcze sprawia ona, że młody człowiek przyswaja pamięć przodków już od pierwszych lat swojego życia. Narrację tę wspierają mass media, zaangażowani w sprawę artyści i instytucje kultury. Trudnym do przecenienia w sile swojego oddziaływania (Bar-Tal twierdzi wprost: głównym) czynnikiem krzewienia „kultury konfliktu” jest system edukacji – upolityczniony, obciążony misją budowania konkretnej narodowej pamięci. Przyjęcie i identyfikacja jednostki z „kulturą konfliktu” są odbierane jako ważny wskaźnik jej przynależności do konkretnego społeczeństwa (Bush i Saltarelli, 2000; Bar-Tal i Rosen, 2009).

Bar-Tal podkreśla, że rozwijana i wzmacniana w ten sposób „kultura konfliktu” jest jednym z głównych czynników utrzymywania się długotrwałych napięć i sporów na tle etnicznym, narodowym, międzypaństwowym. Konkretnie wydarzenia: nieporozumienia, ataki i napaści wywołują potrzebę odwetu; należy jednak pamiętać, że potrzeba ta jest nie tylko pochodną zaistniałych zdarzeń, lecz także stanowi efekt długiego i głębokiego treningu kulturowego. Wrogość, nienawiść i gotowość do wojny rosną napędzane swoistym sprzężeniem zwrotnym pomiędzy teraźniejszością a głęboko zakorzenionymi kulturowymi wzorcami postrzegania konfliktu.

W takiej sytuacji bardzo trudno znaleźć miejsce na myślenie w kategoriach innych niż wojna i na poszukiwanie rozwiązań pokojowych. Nie jest to jednak niemożliwe. Nie wszyscy bowiem członkowie społeczeństwa są podatni na krzewioną „kulturę konfliktu”; nie każdy poddaje się jej w takim stopniu, by z czasem stać się całkowicie odpornym na myślenie i działanie, które nie są z nią zgodne. W społeczeństwie istnieją też ludzie dostrzegający inne niż wojna możliwości zakończenia konfliktu, dojrzały lub dojrzewający do myślenia w kategoriach pokoju, budowania bardziej złożonej i otwartej na przeszłość pamięci, wybaczenia i pojednania. W ich zaangażowaniu, umiejętnościach i oddolnych inicjatywach Bar-Tal dostrzega szansę dla edukacji na rzecz pokoju i kultury pokoju.

Propozycję Bar-Tala określiłabym mianem swoistej *strategii klinowej* podważającej dominującą narrację i tworzącej niewielkie (początkowo, z szansą na powiększanie się) przestrzenie odmiennego postrzegania przeszłości, teraźniejszości i nadchodzącej przyszłości.

W tych rejonach świata, gdzie mieliśmy lub gdzie wciąż mamy do czynienia z konfliktami powszechnie uznawanymi za „nieusuwalne”, uwarunkowania społeczne, polityczne i kulturowe najczęściej nie sprzyjają szybkiemu zaistnieniu zmian i podważeniu – czy chociaż postawieniu pod znakiem zapytania – owej „nieusuwalności”. Odmienne niż propokojowe jest nastawienie bardzo wielu członków społeczeństwa (nierzadko jest ich zdecydowana większość), upolityczniona jest szkoła, często także inne ważne obszary życia kulturalnego. Nie ma oficjalnego przyzwolenia na bezpośrednią edukację dla pokoju, ponieważ uniemożliwiają ją głęboko zakorzenione kulturowe przekonania na temat źródeł i „natury” konfliktu. W takim kontekście wszelkie działania podważające dominującą „kulturę konfliktu” mogą budzić społeczny sprzeciw – tym większy, w im większym stopniu odnosić się będą do konkretnego, od lat tłącego się konfliktu.

Biorąc to pod uwagę, Bar-Tal podkreśla wartość *pośredniej edukacji dla pokoju*, zdecydowanie bliższej temu, co na początku niniejszego artykułu zostało zdefiniowane jako „kultura pokoju” (w ludziach i między ludźmi, w różnych obszarach życia społecznego), niż promowaniu pokojowych rozwiązań, które odnoszą się bezpośrednio do grożącego/trwającego konfliktu:

Pośrednia edukacja pokojowa nie zajmuje się bezpośrednio konfliktem (tj. jego celami, przebiegiem historycznym, kosztami lub wizerunkiem rywala). Za-

miast tego zajmuje się albo bardzo ogólnymi tematami istotnymi dla pokoju, unikając bezpośrednich starć z kulturą konfliktu, zwłaszcza etosem konfliktu, albo szeregiem tematów i umiejętności, które w ogóle nie odnoszą się do trwającego konfliktu. Tego rodzaju edukacja pokojowa może koncentrować się na wyborze tematów, takich jak tożsamość, bezpieczeństwo ekologiczne, przemoc, empatia, prawa człowieka i umiejętności rozwiązywania konfliktów. [...] Ten typ edukacji nie ma na celu wprowadzenia głębokich zmian w krótkim okresie. Jednak tematy pośredniej edukacji pokojowej mogą w dłuższej perspektywie mieć pozytywny wpływ na młode pokolenie, aby zacząć, a tym samym ostatecznie może wzmocnić tworzenie pokoju i dojrzałości do pojednania. Uczniowie mogą przenieść przestudiowane tematy na sytuację konfliktu, co może stać się podstawą, od której łatwiej będzie zaangażować się w bezpośrednią edukację pokojową. Edukacja pokojowa, nawet w swojej pośredniej formie, może zatem otworzyć okno nadziei na przyszłe rozwiązanie konfliktu i pojednanie (Bar-Tal i Rosen, 2009, s. 563)⁶.

Przykład konfliktu izraelsko-palestyńskiego pokazuje według Bar-Tala, jak silnym czynnikiem w budowaniu przekonania o jego „nieusuwalności” jest upolitycznione, formalne kształcenie w szkołach państwowych⁷. Sytuacja ta powinna nas więc uwrażliwiać na *potrzebę – czy wręcz konieczność – realizowania pośredniej edukacji na rzecz kultury pokoju w obliczu konfliktów i wojen*.

Myślenie o wojnie jako o potężnej, nawracającej i nieusuwalnej sile nie dotyczy jednak tylko tych obszarów świata, gdzie od dziesięcioleci (lub dłużej – z większymi lub mniejszymi przerwami) toczą się konkretne konflikty zbrojne. Jest to przekonanie obserwowane powszechnie, wynikające nie tyle z promowania „kultury konfliktu” w znaczeniu, jakie nadał jej Bar-Tal, ile z podkreślania innych uwarunkowań i cech wpisanych w wojnę. Wielu myślicieli i badaczy wiąże ją z najgłębszymi skłonnościami człowieka czy wręcz z jego naturą. W takiej perspektywie o wojnie pisali m.in. Zygmunt

⁶ Drugą, niezbędną część skutecznej edukacji dla pokoju, stanowi według Bar-Tala bezpośrednia edukacja dla pokoju: wspierana przez rządzących, uwzględniona w oficjalnych programach nauczania, podejmująca wysiłek, by zmieniać dominujące w społeczeństwie myślenie o rozgrywającym się lub zagrażającym konkretnym konflikcie.

⁷ Więcej o poglądach Bar-Tala na temat tego konfliktu można przeczytać w artykule: Prof. Daniel Bar-Tal: *Jestem dumny, że jestem Żydem, wstydzę się, że jestem Izraelczykiem*, pobrano 16 września 2025 z: <https://oko.press/prof-daniel-bar-tal-jestem-dumny-wstydze-sie>.

Freud (2009, 2013), Konrad Lorenz (1986, 2003) czy James Hillman (2017). Co ważne, często w sytuacjach zagrożenia jest ona ukazywana jako jedyna przestrzeń realizowania wartości takich jak patriotyzm, bohaterstwo i męstwo (Rejman, 2021; Ehrenreich, 2023).

Taka narracja o wojnie jest często wpisywana m.in. w edukację, czyli w jeden z najszerzej oddziałujących „kanałów” treningu kulturowego. Niekoniecznie towarzyszą jej przekazy alternatywne, pokazujące, iż teza o nieusuwalności wojny nie jest jedyną, jaka została sformułowana na gruncie nauki i filozofii, że takie wartości jak męstwo i miłość do ojczyzny w obliczu zagrożenia nie muszą być realizowane wyłącznie w ramach aktywności wojennej i że taka możliwość istnieje także np. w dawaniu schronienia ofiarom militarnych napaści, w udzielaniu im niezbędnej pomocy, w podejmowaniu inicjatyw, które mają na celu zapewnienie uchodźcom wojennym ich podstawowych praw. Już kilkadziesiąt lat temu brytyjscy i amerykańscy socjologowie edukacji podkreślili, że promowanie jednego tylko wzorca interpretowania tego, co się nam przydarza, należy określić mianem „ukrytego programu”, a jego funkcjonowanie w szkołach wiąże się z ewidentną manipulacją uczącymi się. Wiele konkretnych przykładów takiego oddziaływania edukacji podaje Kenneth Bush. Powołując się na analizy Centrum Badawczego UNICEF Innocenti, pokazuje on, w jaki sposób w różnych krajach doświadczonych konfliktami etnicznymi i wojnami wykorzystuje się programy nauczania, by promować „logikę wojny” i podsycać etniczną nienawiść (Bush i Saltarelli, 2000). Jest to całkowicie sprzeczne z ideą rozwijania kultury pokoju. Dlatego zasadne jest, by mówić o „dwóch twarzach” edukacji – negatywnej i pozytywnej – gdy przyglądamy się jej możliwemu wpływowi na budowanie pokoju (Bush i Saltarelli, 2000, s. 9–23)⁸.

Wprowadzanie tego, co realnie sprzyja budowaniu pokoju, często wymaga zaangażowania instytucji innych niż szkoła – organizacji pozarządowych, wspólnot i działaczy niezwiązanych bezpośrednio z oficjalnym systemem edukacji. Z kolei nadzieją na przełamywanie jednolitego, wzmacniającego „kulturę wojny” głosu w edukacji formalnej mogą być tacy nauczyciele, którzy

⁸ Problem napięć i sprzeczności pomiędzy zinstytucjonalizowaną edukacją formalną a edukacją na rzecz budowania kultury pokoju opisuje też wielu innych autorów, m.in. Clive Harber (2009), który odwołuje się do sytuacji w szkołach brytyjskich, Stephen J. Thomson (2015), Lukwago Umar (2018), analizujący tę kwestię w kontekście krajów afrykańskich, Leban Serto (2017), który opisuje sytuację edukacji dla pokoju w Indiach.

potrafią myśleć autonomicznie i nie ograniczają się w swojej roli zawodowej do bezrefleksyjnego wypełniania zadań urzędnika oświatowego. W ten sposób do głosu może dojść pozytywny i propokojowy potencjał działań edukacyjnych – oddolnych, podważających to, co dominuje w upolitycznionych szkolnych programach; mogą być rozpowszechniane alternatywne sposoby myślenia o innym człowieku, o konflikcie i wojnie. Ukazywana jest sama możliwość odmiennego niż dominujące interpretowania sytuacji i postępowania.

Dlatego w edukacji na rzecz kultury pokoju sprawą zasadniczą jest rozwijanie krytycznego i twórczego myślenia, wyobraźni moralnej, poczucia konieczności dokonywania samodzielnych wyborów i przyjmowania za nie odpowiedzialności. To, w jaki sposób jednostka odpowie na zagrożenie wojną, ma wynikać z jej zdolności do pogłębionej refleksji, a nie wyłącznie z jedynego znanego i uwewnętrznionego przekazu „Bądź patriotą – idź i walcz!” (w domyśle: „Jeśli nie zaangażujesz się w działania wojenne i w jakikolwiek inny sposób nie odpowiesz na zaistniałe zagrożenia – na pewno nie kochasz swojej ojczyzny”). Jak zaznacza Rejman:

Człowiek wykształcony w zderzeniu z nieprzewidywalnością życia nie przyjmuje pozycji rezygnacji i rozpaczy, a raczej otwartości i nadziei, ponieważ transformowanie różnego typu doświadczeń prowadzi do zrozumienia dynamicznej natury rzeczywistości. Oznacza to ni mniej, ni więcej, że rzeczywistość można zmieniać. Jednostka nie jest w związku z tym skazana na kulturowe oczywistości, które mogą ją zniewalać czy też przytłaczać swoim absolutyzmem i bezwzględnością. [...] Człowiek nabywa zdolności krytycznego oglądu fenomenu wojny, kiedy uświadamia sobie, jak wiele zła, śmierci, cierpienia i destrukcji niesie ona ze sobą. W tej sytuacji rolę podmiotów realizujących edukację – nauczycieli, autorytetów, twórców kultury – jest uświadamianie pierwotnego napięcia między dobrem a złem, jednakże nie dostarczanie zbioru reguł, które ze złem pozwolą sobie poradzić. To jest już indywidualnym wysiłkiem każdego człowieka (Rejman, 2021, s. 186, 188).

Wprowadzanie w życie takiego postulatu w realiach zdominowanych przez „kulturę konfliktu” wymaga dużej (samo)świadomości, niezłomności oraz wewnętrznej zgody na to, że efekty pracy mogą być długo niewidoczne. Jednak może także doprowadzić do ważnych, głębokich zmian w mikroskali, co unaoczniają działania podejmowane w różnych miejscach na świecie – objętych konfliktem lub bardzo silnie naznaczonych „kulturą konfliktu”.

4. Przykłady kształtowania kultury pokoju w warunkach naznaczonych wojną i „kulturą konfliktu”

W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele przykładów działań, które z przekonaniem można określić mianem elementów „strategii klinowej” w budowaniu kultury pokoju. Nie są one ukierunkowane na osiągnięcie spektakularnych i zakrojonych na szeroką skalę celów. Koncentrują się na zmianach w sposobie myślenia, na budowaniu postaw i rozwijaniu kompetencji, które sprzyjają ugruntowaniu kultury pokoju w ludziach i relacjach międzyludzkich.

Przykładem takiej inicjatywy jest ruch Ludzie Pokoju (Peace People), utworzony latem 1976 roku w Belfaście przez Betty Williams, Mairead Corrigan oraz dziennikarza Ciarana McKeowna. Bezpośrednim impulsem do jego powstania była śmierć trojga dzieci siostry Corrigan, które zginęły w wypadku samochodowym spowodowanym przez członka IRA uciekającego przed brytyjską armią. Członkowie ruchu głosili hasła sprzeciwu wobec przemocy i terroryzmu w trakcie konfliktu w Irlandii Północnej, promowali ideę pojednania między społecznościami katolicką i protestancką. Ich celem było zakończenie rozlewu krwi na drodze pokojowej, bez użycia siły. W ramach ruchu organizowano masowe propokojowe marsze i demonstracje, które jesienią 1976 roku gromadziły dziesiątki tysięcy ludzi. Realizowano też liczne programy edukacyjne, spotkania między wspólnotami oraz inne inicjatywy lokalne zmniejszające wzajemną wrogość i promujące kulturę pokoju. Dzięki temu stopniowo zmniejszał się społeczny mandat do kontynuowania walk. Oddolnie członkowie wspólnoty budowali grunt dla dialogu między stronami konfliktu i pokazywali, że w zaistniałych warunkach istnieje przestrzeń na działania bez przemocy. W ciągu pierwszych sześciu miesięcy po utworzeniu organizacji w Irlandii Północnej odnotowano 70% spadek przemocy, liczony liczbą ofiar śmiertelnych, i nigdy nie powrócił on do poziomu z apogeum konfliktu.

W 1976 roku założycielki ruchu, Betty Williams i Mairead Corrigan, otrzymały Pokojową Nagrodę Nobla. Dzięki temu sprawa Irlandii Północnej znalazła się w centrum globalnych dyskusji na temat konieczności rozwiązania konfliktu. Zwiększyło to presję na lokalnych polityków, rządy Wielkiej Brytanii i Irlandii, by znaleźć sposób na porozumienie.

Ludzie Pokoju to inicjatywa, której przypisuje się niepodważalny udział w budowaniu podstaw pokojowego porozumienia w Irlandii Północnej.

Choć jej członkowie nie brali udziału w bezpośrednich politycznych negocjacjach na rzecz zakończenia konfliktu, pokazali, że oddolne działania odgrywają istotną rolę w budowaniu pokojowego nastawienia społeczeństwa i to na szeroko zakrojoną skalę. Dziedzictwo organizacji stało się jednym z symboli sprzeciwu wobec spirali przemocy, stanowiło też ważny punkt odniesienia w latach dziewięćdziesiątych, kiedy to powstawały inne, bardziej skuteczne inicjatywy obywatelskie wspierające proces budowania pokoju (Bosi i De Fazio 2017).

Warto też przywołać inny przykład propokojowej inicjatywy: realizowany początkowo w latach 2000–2002 (pilotaż), a następnie kontynuowany do 2012 roku na terenie Bośni i Hercegowiny projekt EFP. Był on odpowiedzią na głęboko zakorzenioną na tym obszarze „kulturę konfliktu” oraz na fakt, iż w jej podtrzymywaniu i wzmacnianiu znaczącą rolę odgrywała edukacja (Clarke-Habibi, 2018, s. 1). Na tę inicjatywę zwracam uwagę przede wszystkim ze względu na to, że od początku była ona skoncentrowana na nauczycielach. Twórcy projektu zaznaczali, że nauczyciele są w niewystarczającym stopniu docenieni jako potencjalni „edukatorzy pokoju”: albo uznaje się ich udział w edukacji dla pokoju za „oczywisty”, nie biorąc pod uwagę osobistych historii, poglądów i postaw, które mogą tę „oczywistość” mocno podkopywać, albo postrzega się ich jako tak mocno uwikłanych w realizowanie oficjalnego (upolitycznionego) programu nauczania, iż neguje się ich zdolność do działania na rzecz pokoju (Clarke-Habibi, 2018, s. 4). Tymczasem każdy nauczyciel ma własną, podlegającą różnym zmianom tożsamość, historię, która w krajach naznaczonych wojną często oznacza osobiste traumy i uwikłania w „kulturę konfliktu”. Nauczycielski potencjał w kontekście realizowania edukacji dla pokoju musi więc być rozpatrywany bardzo indywidualnie i być postrzegany jako dziejący się proces. Każdy edukator widzi zadania związane z edukacją na rzecz kultury pokoju – ich sens i celowość – bardzo subiektywnie. Redefiniuje je w kontekście własnych doświadczeń, stopnia zaangażowania w pracę, uwarunkowań temperamentalnych, przygotowania metodycznego i konkretnych, często zmiennych warunków, w jakich pracuje.

Projekt EFP umożliwił badaczom pogłębioną refleksję nad tym, jakie czynniki w największym stopniu wpływają na pracę „edukatora pokoju” w kraju naznaczonym wojną – co ją utrudnia, a co czyni bardziej efektywną. Na etapie pilotażowym w projekt zaangażowano osiem osób o zróżnicowanych et-

nicznie korzeniach (Bośniacy, Serbowie, Chorwaci), pracujących w szkołach podstawowych i średnich w Sarajewie, Mostarze, Banja Luce i Zenice. Wszyscy mieli za sobą trudne doświadczenia związane z zakończoną dziesięć lat wcześniej wojną. Nauczyciele zostali przeszkoleni do realizowania edukacji dla pokoju w bardzo różnych formach: skierowanych zarówno do zespołu klasowego, jak i do społeczności szkolnych oraz lokalnych. Po szkoleniach odbywały się regularne konsultacje i mentoring. Dziesięć lat później, w 2012 roku, z uczestnikami projektu przeprowadzono obszerne wywiady, by poznać jaką wartość miało dla nich nabyte doświadczenie (Clarke-Habibi, 2018).

Sprawą zasadniczą okazały się wiedza, kompetencje i umiejętności zdobyte podczas szkolenia. Szkolenie to nauczyciele uznali za przestrzeń, w której stali się „uczniami pokoju”, mogli skonfrontować swój stosunek do pokoju jako konkretnej wartości. Był to początek niełatwej drogi edukatorów pokoju, którzy mają za sobą wojenną przeszłość, a wokół siebie kulturę nacechowaną etniczną wrogością i uprzedzeniami. Badani podkreślili silny wpływ uczestnictwa w projekcie na ich własne życie (nowe spojrzenie na życie, pracę, siebie i innych, większe poczucie wewnętrznego spokoju i spełnienia, pozytywne nastawienie do pojednania, uzdrowienie wielu negatywnych emocji), na społeczności, w których pracowali (zaangażowanie społeczności i rodzin, przełamywanie barier międzyetnicznych, wzmacnianie postaw propokojowych) oraz na szkoły, z którymi byli związani (edukacja dla pokoju zwiększyła integrację międzyprzedmiotową, pokazała nowe możliwości działań pedagogicznych, zaowocowała współpracą nauczycieli w ramach doskonalenia zawodowego i zwiększeniem ich zaangażowania w pracę). Wpływy polityczne programu uznano za ograniczone, jednak nauczyciele zauważyli, że został on włączony do polityk edukacyjnych w kilku kantonach Bośni i Hercegowiny. Zwrócono też uwagę na wyzwania i trudności związane z realizowaniem edukacji dla pokoju w kraju naznaczonym konfliktem (ciągle zmieniające się potrzeby i oczekiwania, na które trzeba odpowiedzieć, zakorzenione w kulturze szkoły myślenie autorytarne, któremu należy stawić czoła, obawy przed „naruszeniem” narodowej pamięci i dotknięciem wojennych traum i urazów – własnych i innych ludzi, brak wystarczającego wsparcia zewnętrznego, przeładowanie programów szkolnych, upolitycznienie edukacji formalnej i „wrogi klimat” dla odmienności etnicznych). Jednak żadna z badanych osób nie podważyła sensu swojej pracy zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i do innych nauczycieli czy kie-

rowników placówek edukacyjnych, w których prowadziły one swoje projekty. Uznali swoje działania za ważne i potrzebne, choć ich efekty najczęściej nie są widoczne od razu.

Nauczyciele potwierdzili sens inwestowania w rozwój wiedzy i kompetencji niezbędnych do stawania się edukatorem pokoju i ogólniej – w pogłębienie ich refleksyjności, poczucia autonomii i możliwości transgresji w kontekście własnych uprzedzeń, lęków i stereotypów. Podkreślali, że to przemiany wewnętrzne, które dokonywały się w nich za sprawą osobistego „uczenia się pokoju” i kolejnych zawodowych wyzwań, były siłą napędową do pracy, nawet jeśli były wynikiem doświadczeń trudnych, kryzysów, lęków i poczucia niewystarczającego wsparcia.

5. Podsumowanie

Odpowiedź na pytania, które postawiłam na początku niniejszych rozważań: Czy w czasie naznaczonym wojną (w sytuacji bezpośredniego zagrożenia wrogim atakiem, toczącej się wojny, ale też bezpośrednio po jej zakończeniu) jest potrzebna edukacja na rzecz kształtowania kultury pokoju? Czy jest ona ważna? Czy jej obecność jest uzasadniona? – pozostaje w moim przekonaniu jednoznacznie pozytywna. To, w jaki sposób ludzie reagują na wojnę lub na zagrożenie nią, nie jest wyłącznie efektem pojawiających się, realnych napięć. To również konsekwencja pielęgnowania specyficznych społecznych narracji, które sprawiają, że wojna jest często postrzegana nie tylko jako konieczność, ale też jako wartość. Wpisujemy ją nie tylko w historię, lecz także w kulturę i edukację, militaryzując umysły kolejnych pokoleń.

Edukacja na rzecz kultury pokoju ma przeciwdziałać takiemu procesowi. Nie chodzi tu o osłabianie zdolności społeczeństwa do obrony (które w sytuacji zagrożenia trzeba rozwijać w ramach edukacji dla bezpieczeństwa), ale o wprowadzanie alternatywnych do wojny sposobów myślenia o rozwiązywaniu konfliktów, istnieniu w różnorodności, okazywaniu patriotycznych postaw i zaangażowaniu obywatelskim. W dłuższej perspektywie może to sprawić, że ludzie staną się mniej podatni na manipulacje polityków i kulturowe stereotypy, że duch wojennych wartości nie będzie podsycał kolejnych konfliktów w czasach, gdy można je łagodzić lub im zapobiegać, i że na wojnę nie będziemy patrzeć jak na nieusuwalną konieczność.

Promowanie kultury pokoju w czasach naznaczonych wojną stanowi duże wyzwanie. Jest to działanie w obliczu braku wsparcia politycznego i silnego oporu społecznego. Jednak wiele możliwości w tym zakresie daje pośredni model edukowania, odwołujący się do treści niezwiązanych bezpośrednio z zagrażającym lub rozgrywającym się aktualnie konfliktem. Dużą rolę w tym zakresie mogą odegrać instytucje i organizacje, które nie są wpisane w formalny system edukacji. Poprzez oddolne, lokalne inicjatywy można „wbijać klin” w dominujące narracje i nastroje społeczne. Edukacja promująca kulturę pokoju może też przenikać do szkół za sprawą niektórych nauczycieli – świadomych swoich powinności w tym zakresie. Nauczycielom potrzebne jest jednak nie tylko autonomiczne przekonanie o wartości pokoju i kultury pokoju. Muszą oni dysponować konkretną wiedzą, kompetencjami i umiejętnościami, które będą mogli wykorzystać.

Kształcenie nauczycieli jako edukatorów pokoju wydaje się dziś jednym z najważniejszych zadań, jakie powinny zostać podjęte. Stoi ono przede wszystkim przed uczelniami wyższymi przygotowującymi przyszłych nauczycieli do pracy (pozostaje pytanie: Na ile edukatorzy przyszłych nauczycieli są w stanie zdystansować się od „kultury konfliktu” i dostrzec potrzebę promowania kultury pokoju w szkołach?) oraz przed instytucjami, które tu i teraz mogą zaangażować się w proces rozwoju (zawodowego) kadr pedagogicznych.

Bibliografia

- Bar-Tal, D. i Rosen, Y. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557–575.
- Bera, R. (2017). Pedagogika bezpieczeństwa w kontekście współczesnych zagrożeń w życiu społecznym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Pedagogia-Psychologia*, 30(4), 11–18.
- Bosi, L. i De Fazio, G. (red.) (2017). *The Troubles in Northern Ireland and Theories of Social Movements*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bush, K. i Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflicts: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: Unicef Innocenti Research Centre.

- Clarke-Habibi, S. (2018). Teachers' Perspectives on Educating for Peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Peace Education*, 15(2), 144–168.
- Ehrenreich, B. (2023). *Rytuały krwi. Źródła i historia naszej namiętności do wojny*, tłum. P. Kołyszko. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- Freud, Z. (2009). *Pisma społeczne*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud, Z. (2013). *Kultura jako źródło cierpień*, tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Aletheia.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Harber, C. (2009). Schooling for Violence and Peace: How Does Peace Education Differ from 'Normal' Schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171–187.
- Hillman, J. (2017). *Miłość do wojny*, tłum. J. Korpanty. Warszawa: Laurum.
- Lorenz, K. (1986). *Regres człowieczeństwa*, tłum. A. Tauszyńska. Warszawa: PIW.
- Lorenz, K. (2003). *Tak zwane zło*, tłum. A. Tauszyńska. Warszawa: PIW.
- Mayor, F. i Bindem, J. (2001). *Przyszłość świata*, tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Oxford, R.L. (2014). *Understanding Peace Cultures*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Piejka, A. (2017). *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Prof. Daniel Bar-Tal: *Jestem dumny, że jestem Żydem, wstydzę się, że jestem Izraelczykiem*. Pobrano 16 września 2025 z: <https://oko.press/prof-daniel-bar-tal-jestem-dumny-wstydze-sie>.
- Rejman, K. (2021). *Etyka radykalna jako emancypacja. O wojnie i pokoju z perspektywy pedagogicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Serto, L., Lotha, M. (2017). Indigenous People's Struggles for Dignity and Peacebuilding in Northeast India. In Devere, H., Te Maihāroa, K., Synott, J. (Eds.), *Peacebuilding and the Rights of Indigenous Peoples. The Anthropocene: Politik—Economics—Society—Science* (pp. 117–127). Cham: Springer.
- Stępień, R. (2017). Znaczenie pedagogiki bezpieczeństwa w wychowaniu dla pokoju. *Spółeczeństwo i Polityka*, 52(3), 11–32.
- Thomson, S.J. (2015). Links between Education and Peace. Pobrano 16 września 2025 z: https://www.academia.edu/43952642/Links_between_education_and_peace.

- Umar, L. (2018). *Education for Peace. Public Policy and Management (MPPM)*. Pobrano 16 września 2025 z: https://www.academia.edu/30693937/Education_for_Peace_Lukwago_umar_kiggundu_Public_policy_and_management_MPPM.