

*Katarzyna Segiet**

ORCID: 0000-0002-3044-1814

Poznań, Polska

Edukacja do pokoju w kontekście współczesnych wyzwań

Education for Peace in the Context of Contemporary Challenges

Abstract: The article consistently adopts the perspective of pedagogy and aims to analyze the discourse of peace education in the context of contemporary social, cultural, and political transformations. The main objective of the text is to reconstruct the ways in which upbringing and peace education are conceptualized and to demonstrate their significance for shaping peaceful social relations. The research problem focuses on the question of how upbringing – understood as a socially embedded process of supporting human development – can contribute to the formation of attitudes and relationships based on dialogue, responsibility, and respect for the Other. The research method employed is a qualitative analysis of pedagogical discourse, encompassing both classical and contemporary concepts of upbringing, education, and peace pedagogy.

Key words: education for peace; social change; challenges; education; young generation; dialogue; cooperation; justice; peace.

Streszczenie: Artykuł przyjmuje konsekwentnie perspektywę pedagogiki i ma na celu analizę dyskursu edukacji do pokoju w warunkach współczesnych przemian społecz-

* Dr hab. Katarzyna Segiet, prof. UAM, Zakład Pedagogiki Społecznej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań; e-mail: ksegiet@amu.edu.pl

nych, kulturowych i politycznych. Głównym celem tekstu jest rekonstrukcja sposobów konceptualizowania wychowania i edukacji do pokoju oraz ukazanie ich znaczenia dla kształtowania pokojowych relacji społecznych. Problem badawczy koncentruje się wokół pytania: W jaki sposób wychowanie – rozumiane jako społecznie osadzony proces wspomagania rozwoju człowieka – może sprzyjać budowaniu postaw i relacji opartych na dialogu, odpowiedzialności i szacunku dla Innego? Zastosowaną metodą badawczą jest jakościowa analiza dyskursu pedagogicznego, obejmująca klasyczne i współczesne koncepcje wychowania, edukacji oraz pedagogiki pokoju.

Słowa klucze: edukacja do pokoju; zmiany społeczne; wyzwania; wychowanie; młode pokolenie; dialog; współpraca; sprawiedliwość; pokój.

1. Wprowadzenie

W kontekście dynamicznych zmian politycznych, społecznych i kulturowych zachodzących zarówno w Polsce, jak i na świecie refleksja nad rolą edukacji w promowaniu pokoju oraz zrozumienia międzykulturowego jawi się jako szczególnie pilna i społecznie doniosła. Współczesny świat doświadcza bowiem narastających napięć i kryzysów, których przejawami są konflikty zbrojne, pogłębiające się nierówności społeczne, kryzysy humanitarne, migracyjne oraz wyzwania związane z transformacjami politycznymi i degradacją środowiska naturalnego. Zjawiska te nie tylko destabilizują porządek społeczny, lecz także wpływają na jakość relacji międzyludzkich, osłabiając więzi społeczne, zaufanie oraz zdolność do dialogu. Wychowanie i edukacja do pokoju nie ograniczają się przy tym do przekazywania wiedzy o konfliktach czy normach współżycia społecznego, lecz obejmują szeroko rozumiany proces formowania kompetencji społecznych, moralnych i obywatelskich, umożliwiających krytyczne rozumienie rzeczywistości, empatię wobec Innego oraz aktywne uczestnictwo w życiu wspólnotowym.

Celem niniejszego artykułu jest analityczne doprecyzowanie relacji między wychowaniem a edukacją do pokoju poprzez rekonstrukcję sposobów ich konceptualizowania w dyskursie pedagogicznym. Zamierzeniem autora jest nie tylko ukazanie znaczenia obu procesów dla kształtowania pokojowych relacji społecznych, lecz przede wszystkim wyraźne rozróżnienie ich zakresów znaczeniowych oraz wskazanie punktów stycznych i obszarów napięć między nimi. W artykule wychowanie ujmowane jest jako spo-

łecznie osadzony proces wspomagania podmiotowego rozwoju człowieka, a edukacja do pokoju – jako świadomie organizowana przestrzeń działań i refleksji ukierunkowanych na urzeczywistnianie wartości pokoju w życiu społecznym. Tak określony cel pozwala uniknąć utożsamiania obu kategorii oraz umożliwia bardziej konsekwentne ukazanie ich komplementarności w budowaniu relacji opartych na dialogu, odpowiedzialności i wzajemnym uznaniu.

Problem badawczy koncentruje się wokół pytania: W jaki sposób wychowanie i edukacja – ujmowane w perspektywie pedagogiki społecznej i pedagogiki pokoju – mogą wspierać rozwój relacji społecznych opartych na zasadach współpracy, wzajemnego uznania i pokojowego rozwiązywania konfliktów? W artykule zastosowano metodę jakościowej analizy dyskursu pedagogicznego, obejmującą zarówno klasyczne, jak i współczesne koncepcje wychowania, edukacji oraz pedagogiki pokoju. Analiza ta pozwala uchwycić napięcia pojęciowe, zróżnicowane podstawy ontologiczne i epistemologiczne oraz zmienne konteksty społeczno-historyczne, w których lokowane są refleksje nad edukacją do pokoju, a także wskazać ich implikacje dla praktyki pedagogicznej i działań wychowawczych.

2. Podstawowe założenia pedagogiki pokoju

Warto przypomnieć, że po raz pierwszy pojęcia *pedagogiki pokoju* użył papież Paweł VI (w 1969 roku), upominając się o rozpowszechnianie w szkołach wartości kształtujących postawy prowadzące do zapobiegania konfliktom i przemocy. Ideę i nazwę pedagogiki pokoju rozpowszechniło UNESCO, a w Polsce pierwsze definicje pedagogiki pokoju zostały sformułowane przez Bogdana Suchodolskiego, Irenę Wojnar, Eugenię Annę Wesołowską czy Halinę Gajdamowicz w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (Suchodolski, 1997; Gajdamowicz, 1997, s. 77).

W pedagogice pokoju możemy wyróżnić kilka kluczowych założeń, które stanowią fundamenty tego podejścia. Jak twierdzi Paulo Freire, edukacja nie jest tylko przekazywaniem wiedzy, ale także procesem wyzwolenia jednostki z zależności i otwarcia jej na inne perspektywy. Filozof ten w swojej książce *Pedagogika uciśnionych* (1970) podkreśla, że edukacja powinna stwarzać warunki do krytycznego myślenia i działania, umożli-

wiając ludziom samodzielne rozwiązywanie problemów społecznych i politycznych. W perspektywie pokoju oznacza to wzmacnianie kompetencji pozwalających rozpoznawać społeczne uwarunkowania konfliktów oraz wspieranie takich form relacji i działań, które sprzyjają ich pokojowemu rozwiązywaniu poprzez dialog, współpracę i odpowiedzialność społeczną zamiast odwoływania się do przemocy (Freire, 2000). Z kolei Emmanuel Lévinas podkreśla znaczenie spotkania z drugim człowiekiem jako fundamentu postawy etycznej. W swoich pracach, zwłaszcza w książce *Całość i nieskończoność* (1998) oraz w późniejszych refleksjach nad etyką odpowiedzialności, Lévinas wskazuje, że relacja z Innym wymaga otwartości, uważności i gotowości do odpowiedzialności, co może stanowić inspirację dla edukacji wrażliwej na odmiennność i inność. Podobne idee można odnaleźć w pedagogice dialogu Martina Bubera (1992), który akcentuje znaczenie „ja–ty” w budowaniu autentycznych relacji międzyludzkich, oraz w koncepcjach edukacji humanistycznej Carla Rogersa (1969), podkreślających wartość empatii i akceptacji w procesie wychowawczym. Zarówno Lévinas, Buber, jak i Rogers przyczyniają się do rozumienia wychowania jako procesu, w którym troska o pokój i tworzenie wspólnoty mogą łączyć różne wizje człowieka i społeczeństwa – od perspektywy etycznej, przez dialogiczną, po psychologiczną i humanistyczną – pokazując, że edukacja pokojowa nie jest związana z jedną szkołą myślenia, lecz może integrować różnorodne podejścia (Włodarczyk, 2009, s. 215–237).

Pedagogika pokoju wskazuje na znaczenie uczenia młodych ludzi kompetencji emocjonalnych, które pozwalają na radzenie sobie z napięciami i trudnymi sytuacjami. Zdolność do wyrażania swoich emocji w sposób konstruktywny, bez przemocy werbalnej, jest kluczowym elementem w wychowywaniu obywateli pokojowego społeczeństwa. Wymienione założenia zawierają w sobie zadania, które wymagają dostarczenia wiedzy interdyscyplinarnej – historycznej, socjologicznej i psychologicznej o przyczynach konfliktów zbrojnych (w przeszłości i współcześnie) oraz o możliwościach radzenia sobie z kryzysami, które ciągle są obecne wśród ludzi oraz między grupami społecznymi (Mydlowska, 2021).

3. Wyzwania współczesnego świata i rola edukacji do pokoju

Współczesny świat zmienia się w zawrotnym tempie, a jednym z najważniejszych wyzwań, przed którymi stoimy, jest wciąż obecność przemocy – zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i w skali lokalnej. Konflikty zbrojne, terroryzm czy zorganizowana przestępczość zagrażają stabilności i bezpieczeństwu wielu regionów. W tym kontekście edukacja do pokoju staje się nie tylko koniecznością, lecz także moralnym obowiązkiem, by przygotować przyszłe pokolenia do rozwiązywania sporów w sposób konstruktywny, bez przemocy i z poszanowaniem różnic. Edukacja do pokoju to również odpowiedź na rosnące napięcia społeczne, które zostały wywołane przez nierówności ekonomiczne, rasowe czy wyznaniowe. Współczesne społeczeństwa stają przed wyzwaniem integracji i współżycia różnych kultur, religii oraz grup etnicznych. W tej sytuacji edukacja staje się mostem, który łączy, a nie dzieli. Zamiast podsycać uprzedzenia, może pomagać zrozumieć i akceptować inne perspektywy, promując wartości. Globalizacja, migracje, zmiany klimatyczne czy kryzys tożsamościowy stawiają przed edukacją nowe zadania. W dobie Internetu i mediów społecznościowych, które często stają się polem do wyrażania ekstremalnych opinii, edukacja do pokoju może promować postawy oparte na współpracy i wzajemnym szacunku. Rozwiązywanie konfliktów bez użycia przemocy staje się kluczowym elementem w procesie edukacyjnym, który powinien uwzględniać różnorodne perspektywy i kultury (Podgórski, 2020, s. 7–20).

Należy zaznaczyć, że edukacja do pokoju nie jest ograniczona tylko do kontekstu lokalnego czy krajowego. Globalne wyzwania, takie jak zmiany klimatyczne, pandemia, migracje czy kryzysy uchodźcze, wymagają współpracy międzynarodowej. W tym kontekście edukacja do pokoju powinna uwzględniać rozwój postaw współpracy międzynarodowej, zrozumienia międzykulturowego oraz dążenia do rozwiązywania globalnych problemów w sposób zrównoważony i sprawiedliwy. Edukacja na poziomie globalnym powinna kłaść nacisk na wzajemne zrozumienie i empatię, by przeciwdziałać rosnącym napięciom wynikającym z różnic kulturowych, ekonomicznych czy politycznych. Programy edukacyjne, które promują dialog międzykulturowy, mogą stanowić istotny element w budowaniu społeczeństw opartych na pokoju i współpracy. Warto zwrócić uwagę, że inicjatywy takie jak Global Citizenship Education (Edukacja na rzecz obywatelstwa globalnego) są odpowiedzią na

potrzebę kształcenia młodych ludzi, którzy rozumieją swoje miejsce w świecie i potrafią działać na rzecz pokoju i rozwoju.

4. Wychowanie młodego pokolenia do pokoju w perspektywie pedagogicznej

Współczesna pedagogika, kładąc duży nacisk na rozwój osobisty, wzajemne zrozumienie i dialog międzykulturowy, dostarcza narzędzi teoretycznych i metodologicznych do analizy oraz wspierania procesów wychowawczych, które mogą sprzyjać budowaniu społeczeństw opartych na pokojowych relacjach. W tym kontekście edukacja do pokoju nie sprowadza się do przekazywania wiedzy o konfliktach i sposobach ich rozwiązywania, lecz obejmuje praktyczny proces wychowawczy, kształtujący postawy otwarte na dialog, szacunek i współpracę, uwzględniający zarówno wymiar indywidualny, jak i społeczny. Pedagogika natomiast analizuje te procesy, dostarczając wiedzy teoretycznej oraz narzędzi do ich rozumienia i wspierania. Wyzwania współczesnego świata, które dotyczą młodych ludzi, są coraz bardziej złożone. Wysokie tempo zmian technologicznych, kryzysy społeczne, stres związany z presją społeczną, a także zagrożenia wynikające z dezinformacji sprawiają, że młode pokolenie często nie ma wystarczających narzędzi, by radzić sobie z napięciami występującymi w ich codziennym życiu. Poszukiwanie odpowiedzi na nowe pytania dotyczące człowieka i jego funkcjonowania w środowisku wymaga uwzględnienia wiedzy o procesach, których świadkami jesteśmy obecnie. W kontekście przemian o charakterze ogólnoświatowym współczesne społeczeństwa wykazują specyficzne właściwości, a wraz z nimi problemy nieznane wcześniej człowiekowi. Odpowiadając na wyzwania związane z postępowaniem technologicznym, rozwojem nowych środków komunikowania i przemieszczania się, a także ze zjawiskiem globalizacji, człowiek jest zmuszony w tempie bardziej dynamicznym niż dotychczas dostosować się do nowych realiów. Zmiany w strukturze i kształcie społeczeństwa oraz w jego wewnętrznych relacjach nigdy jeszcze nie zachodziły tak gwałtownie. Społeczeństwa, a w szczególności te należące do Europy Zachodniej, musiały dostosować się do tych zmian i w różny sposób reagują na wyzwania współczesnego świata (Podgórski, 2020 s. 7).

Burzliwy ciąg zdarzeń, tworzący nowy porządek społeczny, budzi często obawy, niepokój i strach. Społeczna, kulturowa i polityczna degradacja wywołuje w wielu grupach społecznych poczucie zagubienia w społeczeństwie, w którym panują nowe reguły funkcjonowania (Radziewicz-Winnicki, 2004 s. 2–3).

Mnogość dokonujących się przeobrażeń dotyczy dziś wszystkich pokoleń i wszelkich sfer życia. Z jednej strony daje szanse znalezienia własnego pola do działania, a z drugiej tworzy pewne zagrożenia: dla aktualnego funkcjonowania osób, grup i społeczności oraz dla prognozowania i budowania przez nich planów na przyszłość (Sztompka, 2000). Piotr Sztompka, analizując społeczne koszty transformacji, wymienia cztery sytuacje, które sprzyjają pojawieniu się traumy kulturowej. Powodem traumy kulturowej jest zinterpretowanie tego, co się stało lub co dzieje teraz, jako niezgodnego z najważniejszymi wartościami, z podstawowymi założeniami „swojej” kultury, z podstawami tożsamości i podwalinami dumy zbiorowej. Do traumy dochodzi, gdy kultura rodzima ściera się z kulturą obcą interpretowaną jako wroga, np. w wyniku emigracji. Trauma to efekt zderzenia się nowych sposobów życia ze starą kulturą/starymi sposobami życia. Tu pojawia się często m.in. konflikt pokoleń nowe/stare, młodzi/starzy, będący efektem zmian warunków gospodarczych, politycznych czy technologicznych. Trauma może pojawić się wreszcie wewnątrz danej kultury na skutek odmiennego tempa rozwoju różnych jej segmentów (np. zjawisko wysp biedy), różnych innowacji kulturowych niespójnych ze „starą” kulturą lub z powodu „wstrząsu kulturowego” (przypominania różnych faktów z przeszłości) (Sztompka, 2000).

Zmiany doznawane przez poszczególne generacje są zróżnicowane. Okazuje się, że dla najmłodszego pokolenia obcowanie z tą niestabilną różnorodnością jest oczywiste. Dzieci i młodzież bowiem doświadczają jej codziennie od początków swego życia. Z kolei dla pokolenia ich rodziców i dziadków, także dla wychowawców i nauczycieli, zmienność ta staje się źródłem wielu sytuacji budzących niepokój i bezradność, dlatego że są dla nich trudne emocjonalnie do zaakceptowania i zrozumienia, coraz bardziej wieloznaczne i złożone poznawczo oraz wymagają stosowania coraz bardziej technologicznie zaawansowanych, także szybko zmieniających się narzędzi zdobywania informacji i komunikacji (Brzezińska i Ziółkowska, 2013, s. 30).

Czasy transformacji to bogactwo i wielkie zróżnicowanie możliwości, mobilność fizyczna i społeczna coraz większych grup ludzi, wręcz nieogra-

niczona dostępność najdalszych zakątków świata, kultur, stylów życia jako skutek gwałtownego rozprzestrzeniania się Internetu. To także pojawienie się nowych zjawisk, takich jak: wielokulturowość w naszym najbliższym, czasem nawet sąsiedzkim otoczeniu, duża dynamika zmian i związana z tym nieprzewidywalność, ale także potencjalnie większa konfliktogenność i wieloznaczność świata, który nas otacza fizycznie i tego wirtualnego. Wszystko to w coraz większym stopniu kształtuje świadomość współczesnego człowieka zdominowanego przez różnorodność i wielość w przeciwieństwie do jednorodności środowiska tradycyjnego (Brzezińska, 2005).

Postulowanie i uzasadnianie konieczności wprowadzania określonych zmian w narracji o wychowaniu młodego pokolenia w czasach transformacji to początek trudnego zadania. To poruszanie się między przeszłością, która może więzić, a przyszłością tak trudną do przewidzenia i powodującą powstawanie sytuacji trudnych i stresujących. Warto w tym miejscu odwołać się do pedagogiki społecznej¹, która analizuje wychowanie młodego pokolenia w kontekście dynamicznych przemian społeczeństwa polskiego XXI wieku. Wychowanie – zgodnie z ujęciem Heleny Radlińskiej – obejmuje rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju sił ludzkich oraz rolę środowiska w życiu jednostki. Jest ono działalnością ludzką, osadzoną w relacjach społecznych i wartościach kultury. Z perspektywy pedagogiki społecznej edukacja do pokoju powinna być rozpatrywana jako długofalowy proces wychowawczy realizowany na różnych poziomach edukacji: od wychowania przedszkolnego, przez edukację szkolną, po edukację dorosłych. Każdy z tych poziomów wymaga odmiennych strategii pedagogicznych, dostosowanych do rozwojowych i społecznych uwarunkowań uczestników (Radlińska, 1951; 1961, s. 360–366). Nadmienię, że pedagogów społecznych interesują wzajemne relacje szkoły ze środowiskiem, postrzeganie ich w kategoriach wtórnego systemu grupowego, w którym nauczyciele i uczniowie tworzą odpowiednie wartości społeczne w bezpośrednich odniesieniach praktycznych do własnego środowiska kulturowego. Helena Radlińska traktuje szkołę jako jedną z instytucji wychowujących, ponieważ priorytetem dla niej będą przemiany środowiska, w którym

¹ Pedagogika społeczna, jako nauka o wychowaniu w środowisku życia człowieka, dostarcza ram teoretycznych do analizy edukacji do pokoju jako procesu osadzonego w relacjach społecznych, instytucjach oraz uwarunkowaniach kulturowych i historycznych. W tym ujęciu pedagogika pozostaje refleksją naukową nad procesami wychowawczymi, natomiast edukacja stanowi praktykę społeczną realizowaną w różnych przestrzeniach życia społecznego.

odbywa się praca wychowawcza (Radlińska, 1951; 1961, s. 360–366). Wychowanie, zdaniem Radlińskiej, nie może odbywać się bez odniesienia do ideału, do wartości aktualnych także w przeszłości. Pisze ona: „stosunek do ideału [...] jest głównym tematem oddziaływań wychowawczych”. Pamiętać należy jednak, dodaje, że „od celu ważniejsza jest droga” (Radlińska, 1947, s. 18). Autorka podkreśla, że wychowanie jest związane z twórczością rozumianą szeroko – jako „sztuka budowania życia. Każdy człowiek jest współtwórcą życia własnego i innych, nie tylko przez udział w twórczości, lecz i przez sposób korzystania z ogólnego dorobku” (Radlińska, 1947, s. 17).

Ryszard Wroczyński, analizując wychowanie, zwraca naszą uwagę na złożoność tej kategorii pojęciowej. Można w nim wyróżnić dwa rodzaje wpływów: działania planowe, podejmowane przez instytucje wychowawcze, oraz działania środowiskowe. Należy zaznaczyć, że oba działania, planowe i środowiskowe, są podejmowane równolegle i pozostają ze sobą sprzężone (Wroczyński, 1966, s. 9). Z kolei Aleksander Kamiński podkreśla w swoich opracowaniach to, że człowiek jest istotą bio-socjo-kulturalną i dla pomyślnego rozwoju biologicznego wymaga właściwej pielęgnacji organizmu, wyrównywania jego braków, pobudzania rozwoju przez tworzenie korzystnych warunków środowiska. Natomiast rozwój społeczny potrzebuje sprzyjających sytuacji do wrastania jednostki w grupy społeczne, których staje się członkiem, i do odpowiednich ról w tych grupach. Rozwój kulturalny wymaga natomiast wrastania w wartości kultury materialnej i duchowej, polega na przyswajaniu pożądanych wzorców kultury (Kamiński, 1979, s. 37–43). Autor uzupełnia swoje spostrzeżenia definicją wychowania, pisząc, iż wychowywać to znaczy „realizować w swoim środowisku zadania indywidualne, grupowe, instytucjonalne, zmierzające do ulepszenia tego, co jest, w ideowo-moralnej atmosferze społeczeństwa budującego ustrój sprawiedliwości społecznej (Kamiński, 1978, s. 11–30).

Z przedstawianego rozumienia procesu wychowania wypływają jego główne zadania, polegające na kształtowaniu trzech sfer stanowiących jego zakres, otóż:

- wychowanie wspomaga wzrost psychofizyczny człowieka (dotyczy rozwoju osobniczego). Wzrost odbywa się z zadatków, które człowiek otrzymuje poza swoją wolą, wedle praw, których zmienić niepodobna;
- wychowanie pomaga człowiekowi wrastać w środowisko społeczne i kulturalne, wiąże jednostkę ze środowiskiem. Postawa wobec śro-

dowiska z uległej staje się obronną i przechodzi w twórczą. W korzystnych warunkach następuje świadome wrastanie w środowisko szersze;

- wychowanie wprowadza w wartości kultury, etyki, cywilizacji (Szczepański, 1992, s. 7–8). Odbywa się ono przez pomoc udzielaną pokoleniu młodszemu lub ludziom będącym w trudnej sytuacji. Wskazuje sposób postępowania przykładem, uczy sprawności i pomaga w powrocie do społeczeństwa. Wprowadzaniem zajmują się rodzice, wychowawcy, rówieśnicy (Wagner, 1995, s. 175).

Zaprezentowane powyżej rozważania dotyczące wychowania w ujęciu szerokim, powiązane z wartościami i działaniami życia społecznego oraz z kulturą, przedstawione jako działania zamierzone i niezamierzone, jako wpływ obiektywnych i subiektywnych czynników środowiska życia człowieka, uwzględniające również oddziaływania czynników niewidzialnych, tzn. psychicznych, mówią o sztuce wychowania. Helena Radlińska wyjaśnia, że „Sztuka wychowywania polega w znacznej mierze na dopomaganiu jednostce do odnalezienia sił i wartości tkwiących w środowisku” (Radlińska, 1947, s. 80). Z kolei Janusz Korczak pisał: „Wychowanie dziecka to nie miła zabawa, a zadania, w które trzeba włożyć wysiłek bezsennych nocy, kapitał ciężkich przeżyć i wiele myśli...” (Korczak, 2002, s. 29).

Uogólniając, przebieg procesu wychowania, realizacja jego celów i zadań wymaga kompetentnych nauczycieli – profesjonalistów, wrażliwych opiekunów, którzy służą pomocą w rozwoju ucznia, przekazując określoną wiedzę. Nauczyciel to ktoś, kto podpowiada. Biorąc pod uwagę teorię pedagogiki społecznej i zagadnienie pomocy w rozwoju, Radlińska wyjaśnia, że wychowanie polega na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu sztuki poszukiwania i wyboru wartości istniejących, na wzbogaceniu wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy (Radlińska, 1961, s. 325). W takim ujęciu celem wychowania jest pomoc w rozwoju, a punktem odniesienia ma być przyszłość. Dlatego też wychowanie silnie wiąże się także z samowychowaniem, samokształceniem: „Wychowawcy nie mogą wykonywać pracy za młodzież: dawanie nie zastępuje szukania; mogą jednak dopomóc” (Radlińska, 1935, s. 26). Pisz: „Za nikogo nie można się rozwijać, można jednak ochraniać rozwój przed zaburzeniami i wspomagać go, dostarczając pożywek i podniet. Niepodobne również za nikogo wzrastać” (Radlińska, 1961, s. 324).

Dzierżymir Jankowski, kontynuując myśl Radlińskiej, w wielu swoich pracach podkreśla znaczenie autoedukacji:

to wyzwanie do pracy nad sobą, a dla instytucji i grup edukacyjnych (m.in. szkoły i rodziny, polityków) wyzwanie do rozwijania w ludziach postawy intrapersonalnej, w której samowiedza, samoocena, ideał czy wzory siebie pożądanego, wiedza, asertywność, wrażliwość społeczna, empatia oraz umiejętności twórczej aktywności o obu wektorach – ku sobie i ku światu zewnętrznemu, zostaną harmonijnie rozwinięte, tak aby ciężar pracy nad sobą stał się niezwykle istotnym wymiarem każdej istoty ludzkiej i źródłem wielkiej osobistej gratyfikacji (Jankowski, 2010, s. 36–37).

W tym miejscu warto wyjaśnić pojęcie rozwoju. Rozpatrywane jest ono z punktu widzenia zabiegów wychowawczych, kierunków działań, które realizowane w sytuacjach wychowawczych mogą przyczyniać się do wspierania i w konsekwencji doskonalenia jednostki (Marynowicz-Hetka, 1988, s. 31–32), toteż cele wychowania współczesnego zdaniem Tadeusza Pilcha powinny w efekcie stworzyć osobowość aktywną, czynnie zaangażowaną w życie społeczne. Praca wychowawcza nie działa sama z siebie – działa człowiek: istota otwarta intelektualnie, ustawicznie doskonaląca swój umysł i otoczenie. W działaniu, które stanowi główne źródło poczucia godności, potrafi on umiejętnie łączyć to, co godziwe, z tym, co mądre i skuteczne, tworząc tym samym człowieka mądrego w dobroci i dobrego w działaniu (Pilch, 1999, s. 51).

Praca wychowawcza dąży do osiągnięcia określonych celów i realizacji pewnych zadań, wykorzystując odpowiednio dobrane metody i treści. Będzie ona zawsze zróżnicowana i nietypowa. Każda sytuacja wychowawcza jest niepowtarzalna i wymaga od nauczyciela (wychowawcy) innych rozwiązań, uwzględnienia innych czynników specyficznych dla danych warunków i możliwości ucznia. Ryszard Wroczyński już dawno podpowiadał, jak osiągnąć skuteczność działania wychowawczego, którą należy najciszej:

sprzęgać z całokształtem wpływów działających na wychowanka. Wychowawca, podejmując planową działalność, ma często tendencję do koncentrowania się wyłącznie na organizowaniu procesów bezpośrednio związanych z celem swej działalności. Typowym przykładem takiego pojmowania zadań wychowawczych jest postępowanie nauczyciela ograniczającego swoją pra-

cę do organizowania procesów wychowania i nauczania w obrębie swego przedmiotu, na terenie klasy, szkoły; nauczyciela doskonalącego mistrzostwo techniki nauczania i upatrującego źródła wyników nauczania jedynie w wartościach techniki (metodyki) przekazywania wiedzy. Takie zawężone pojmowanie zadań pracy wychowawczej stanowi przyczynę wielu niepowodzeń i rozczarowań. Umiejętności metodyczne stanowią podstawowy, ale nie jedyne czynnik warunkujący powodzenie w pracy nauczyciela. Wiele czynników determinujących efektywność pracy wychowawczej tkwi w środowisku życia młodzieży, w jej warunkach bytowych czy wpływach otoczenia (Wroczyński, 1966, s. 9–23).

Wroczyński czerpał inspirację od socjologów wychowania, w tym Floriana Znanieckiego, oraz od pedagogów społecznych, takich jak Helena Radlińska, którzy podkreślali potrzebę integrowania pracy wychowawczej w szkole z działalnością pozaszkolną oraz z planowym kształtowaniem środowiska życia ucznia. W siłach ludzkich są postawy czynne, w których pokładamy nadzieję na lepsze jutro, na zmianę i demokrację. Powraca i jest więc wciąż aktualny postulat rozbudzania sił społecznych tkwiących w danym środowisku, a wraz z tym promowania podmiotowości człowieka (Ciczkowski, 1999, s. 11–31). Należy w związku z tym dostrzec jednocześnie podmiotowość dziecka, co ma wpływ na pogłębioną diagnozę dzieciństwa i próbę odpowiedzi na pytania o źródła dziecięcych doświadczeń, o dziecięcy świat przeżyć, o to, kim jest, kim się dziecko staje (Izdebska, 2000, s. 24–25; Segiet, 2011).

Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę, że pedagogika: „podejmowała i podejmuje liczne zadania wynikające niejako z potrzeb indywidualnych i grupowych, ujawniających się w określonym czasie i w określonym miejscu, w określonych okolicznościach” (Lewowicki, 1999, s. 21). Zatem konieczną częścią analizy procesów socjalizacyjno-wychowawczych w środowisku jest znajomość kontekstu społecznego i uwarunkowań ich przebiegu.

Jednym z ważnych elementów wychowawczego oddziaływania w środowisku jest konieczność zwrotu ku podmiotowości człowieka i dbałości o nowy typ relacji międzyludzkich (Gurycka, 1989). Drogą do drugiego człowieka jest dialog. Język może być środkiem do emancypacji człowieka i inspiracją do lepszego zrozumienia rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej w środowisku społecznym. Zapewni to odpowiednie warunki wychowania i edukacji, jednocześnie budując i wzmacniając poczucie bezpieczeństwa oraz poszanowania dla autonomii u wszystkich uczestników procesu

wychowawczego. Konieczne jest wskazanie poszczególnych misji oraz dróg dojścia do oczekiwanych celów. Podkreślenia tym samym wymaga kwestia dotycząca dzisiejszego przygotowania młodego pokolenia do „bycia” aktywnym w świecie dynamicznego rozwoju (Olubiński, 2001). Współczesne wyzwania wychowawcze nie ograniczają się tylko do działań podejmowanych w szkole czy rodzinie. Pedagogika społeczna zwraca uwagę na konieczność aktywności w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Edukacja jest jednym z kluczowych narzędzi integracji społecznej, która pomaga jednostkom – szczególnie tym z marginesu – poczuć się częścią wspólnoty. Wychowanie w tym ujęciu polega na budowaniu poczucia przynależności, szacunku dla różnorodności, a także na promowaniu aktywnego obywatelstwa (Kwieciński, 1996; Pilch, 1999).

Wychowanie jest procesem złożonym i wymaga szczególnego namysłu oraz ustawicznych analiz i dyskusji, ponieważ procesy społeczno-historyczne, przemiany kulturowe i polityczne, nowe technologie poprawiające jakość życia człowieka, które towarzyszą współczesnemu wychowaniu, prowadzą niekiedy do fundamentalnych zmian wartości, tradycyjnych odniesień i zachowań ludzi. Z tą kwestią wiąże się kolejne wyzwanie współczesności z perspektywy pedagogiki społecznej – jest nim kryzys wartości. W społeczeństwie, które zmagają się z globalnymi kryzysami ekonomicznymi, politycznymi i ekologicznymi, młodzi ludzie często nie wiedzą, jakie wartości są dla nich najważniejsze. Wychowanie staje się wówczas procesem kształtowania świadomości etycznej i odpowiedzialności społecznej. Rola wychowawcy, zwłaszcza w kontekście pedagogiki społecznej, to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także pełnienie roli mentora, który pomoże młodym ludziom odnaleźć sens w zmieniającym się świecie (Pilch, 1999; Olubiński, 2001).

5. Edukacja do pokoju jako praktyka

Zgodnie z definicją UNESCO edukacja do pokoju „to proces, w którym człowiek zdobywa umiejętności, postawy i wartości, które pozwalają mu na konstruktywne i pokojowe rozwiązywanie konfliktów” (UNESCO, 1995; por. Babicki, 2017, s. 212). Oznacza to, że nie ogranicza się ona tylko do edukacji formalnej, ale także obejmuje szereg działań w przestrzeni publicznej, społecznej i wychowawczej, które mają na celu promowanie pokojowych po-

staw w życiu codziennym. Jest to proces długofalowy, wymagający zaangażowania wszystkich podmiotów edukacyjnych: nauczycieli, uczniów, rodziców, instytucji społecznych oraz politycznych. Edukacja do pokoju powinna skupić się na rozwijaniu umiejętności rozwiązywania konfliktów, poprawie komunikacji, a także krytycznego myślenia. W wychowaniu młodego pokolenia warto kłaść nacisk na budowanie wartości takich jak współpraca, odpowiedzialność społeczna, a także umiejętność negocjacji i poszukiwania kompromisów. Istotne jest ponadto promowanie aktywności obywatelskiej, która umożliwi młodym ludziom skuteczne angażowanie się w działania na rzecz pokoju zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej.

Od strony praktycznej wprowadzenie edukacji do pokoju w przedszkolach, szkołach, na uczelniach oraz w innych instytucjach edukacyjnych stawia przed nami wiele wyzwań. Wymaga to zmiany podejścia do tradycyjnego modelu nauczania, który często skupia się na rywalizacji i podziałach, a nie na współpracy i wspólnych celach. Smutna prawda o dzisiejszej szkole jest taka, że podlega ona rozwarstwieniu. W książce *Myśleć jak pedagog* przytaczane przez Bogusława Śliwerskiego wyniki poszukiwań badawczych innych autorów pokazują, że szkoła i nauczyciele – często nastawieni dyrektywnie – stanowią katalizator negatywnych zachowań uczniów (Śliwerski, 2010). Pomija się w szkole wzajemne zaufanie oraz szacunek. Za to, co złego dzieje się z uczniami i szkołą, obarcza się winą czynniki pozaszkolne – nieprawidłowo funkcjonujące rodziny, niewłaściwy wpływ mediów czy grup rówieśniczych. A przecież to na szkole spoczywa obowiązek zapewnienia wszystkim swoim uczniom bezpieczeństwa i pomocy. Szkoła w tych trudnych czasach nie może pozostawić uczniów samych sobie. Powinna być miejscem rozwijania umiejętności krytycznego myślenia oraz zachętą do twórczych rozmów, które wspierają pokojowe wchodzenie w relacje z innymi i pozwalają na świadome postrzeganie własnego miejsca w świecie. Powinna także wspierać uczniów i społeczność lokalną w budowaniu współpracy, wzajemnego szacunku oraz poczucia sprawiedliwości i równości, tworząc warunki sprzyjające zapobieganiu konfliktom i wzmacnianiu więzi społecznych (zob. Delors, 1998; Mydlowska, 2021; Muszyński, 2025).

Edukacja zajmuje centralne miejsce w kształtowaniu pokoju, ponieważ stwarza warunki do rozwijania postaw i kompetencji sprzyjających pokojowemu współżyciu już od najmłodszych lat. Nie polega ona na przekazywaniu „gotowych” wartości, np. niestosowania przemocy, krzewienia tolerancji, de-

mokracji, solidarności czy sprawiedliwości – wartości te nie poddają się prostemu transferowi. Wychowanie jest bowiem procesem złożonym, w którym podmiot poznaje wartości, uczy się je rozumieć, poddaje refleksji, stopniowo akceptuje i uwewnętrznia, czyniąc je częścią własnej orientacji aksjologicznej. Troska o prawdę powinna cechować podręczniki do historii i same lekcje, przyczyniając się do promowania zgody. Programy edukacyjne muszą być dostosowane do współczesnych realiów, aby młodzi ludzie byli w stanie odnaleźć się w świecie, który stawia przed nimi tak wiele trudnych wyborów. Jest to propozycja wychowania do pokoju prowadząca do dojrzałej odpowiedzialności za siebie i innych, ucząca poczucia jedności z ludźmi potrzebującymi na całym świecie. Nadmienię, że jest ona spójna z propozycjami programu Marii Montessori, którą uznaje się za pionierkę wychowania do pokoju.

Warto podkreślić także znaczenie nowych technologii w procesie edukacyjnym. Platformy cyfrowe, media społecznościowe i gry edukacyjne mogą być wykorzystywane w kształtowaniu postaw prospołecznych i proekologicznych. Dzięki nim możliwe jest dotarcie do szerokiego kręgu odbiorców i promowanie wartości pokoju w globalnej skali. Edukacja do pokoju może przyjmować różne formy. Istotne jest wdrażanie programów edukacyjnych, które uwzględniają aspekty związane z rozwiązywaniem konfliktów, budowaniem empatii oraz dialogiem międzykulturowym. Można tu wymienić programy edukacyjne oparte na metodach mediacji, które uczą młodzież, jak skutecznie rozwiązywać spory bez uciekania się do przemocy. Takie programy, realizowane w szkołach, mogą przyczyniać się do wzmocnienia społecznych więzi i zrozumienia wśród uczniów. Przykładami takich działań mogą być również projekty międzynarodowe, w których młodzież z różnych krajów współpracuje nad wspólnymi celami, promując przy tym pokój i zrozumienie ponad granicami kulturowymi. Warto zwrócić uwagę na inicjatywy takie jak Global Education Monitoring Report UNESCO, które oferują zasady edukacji na rzecz pokoju, uwzględniając wyzwania współczesnego świata. Należy podkreślić, że działania wychowawcze szkoły, rodziny oraz wykorzystanie nowych technologii powinny się wzajemnie uzupełniać i wzmacniać, aby wychowanie – jako działalność ludzka – było skuteczne, przy czym technologie odgrywają tu rolę wspierającą i nie zastępują oddziaływania wychowawczego.

Edukacja do pokoju w kontekście współczesnych wyzwań jest narzędziem niezbędnym w budowaniu przyszłości, w której różnice będą traktowane jako atut, a nie zagrożenie. W dobie globalnych kryzysów, nierówności

społecznych oraz napięć międzynarodowych edukacja staje się kluczem do tworzenia społeczeństw, które będą w stanie wyjść naprzeciw wyzwaniom współczesności w sposób konstruktywny i pokojowy. Współpraca oraz dążenie do dialogu i zrozumienia są fundamentami, które mogą umożliwić nam życie w świecie opartym na pokoju i wzajemnym zaufaniu. Edukacja do pokoju stanowi nie tylko wyzwanie, lecz także szansę na budowanie społeczeństwa, w którym konflikty rozwiązywane są na drodze dialogu i współpracy, a nie przemocy. Współczesna pedagogika, inspirowana myślą takich autorów jak Paulo Freire czy Emmanuel Lévinas, pokazuje, że edukacja do pokoju to nie tylko teoretyczne rozważania, ale też konkretne działania, które mają na celu podążanie społeczeństwa w kierunku większej sprawiedliwości i pokoju.

6. Refleksja końcowa

Edukacja do pokoju w perspektywie pedagogiki społecznej pozostaje w ścisłej relacji z wychowaniem rozumianym jako wspomaganie rozwoju człowieka poprzez świadome kształtowanie środowiska życia w duchu odpowiedzialności za jego jakość moralną i społeczną. Jej fundamentem jest uznanie niezbywalnej godności osoby, stanowiącej źródło i miarę wszelkich działań edukacyjnych. Edukacja do pokoju nie polega zatem na normatywnym modelowaniu postaw, lecz na tworzeniu przestrzeni do dialogu i współdziałania, w których jednostki i wspólnoty mogą doświadczać wartości dobra wspólnego, sprawiedliwości, solidarności i wzajemnego uznania. W tym sensie jest ona procesem wzmacniania zdolności do odpowiedzialnego współuczestnictwa w życiu społecznym oraz współtworzenia relacji opartych na szacunku, współpracy i trosce o innych. Pokój jawi się tu nie jako brak konfliktu, lecz jako dynamiczna praktyka moralna i społeczna, zakorzeniona w wyborach aksjologicznych podejmowanych zarówno przez osoby, jak i przez wspólnoty.

Bibliografia

- Babicki, Z. (2017). Idea wychowania do pokoju w programach pomocowych dzieciom w Afryce. *Forum Pedagogiczne*, 1, 211–226.
- Brzezińska, A. (2005). Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: A. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju* (s. 683–708). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. i Ziółkowska, B. (2013). Przed jakimi wyzwaniami stoi dzisiaj szkoła? *Studia Edukacyjne*, 27, 29–42.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Ciczkowski, W. (1999). *Jak kreować programy edukacyjne?* Olsztyn: OSW.
- Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (raport dla UNESCO). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Gajdamowicz, H. (1997). Pedagogika pokoju – refleksje aksjologiczno-metodologiczne. W: E. Ponczek (red.), *Biuletyn Centrum Badań nad Pokojem Uniwersytetu Łódzkiego*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Gurycka, A. (red.) (1989). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Izdebska, J. (2000). *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*. Białystok: Trans Humana.
- Jankowski, D. (2010). Jednostka współkreatorem swojego środowiska. Wyzwania dla edukacji i animacji społeczno-kulturalnej. W: K. Segiet, K. Słupska-Kwiatkowska (red.), *Animacja środowiska a edukacja i wychowanie na potrzeby jutra* (s. 35–48). Gniezno: Wydawnictwo PWSZ.
- Kamiński, A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN.
- Kamiński, A. (1979). Problemy i pojęcia pedagogiki społecznej. W: B. Pasini i T. Pilch (red.), *Wychowanie i środowisko* (s. 37–43). Warszawa: WSiP.
- Korczak, J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Kwieciński, Z. (1996). Swojskość i swoistość pedagogiki społecznej. W: T. Frąckowiak (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej* (s. 15–28). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Lévinas, E. (1998). *Całość i nieskończoność*. Warszawa: PWN.

- Lewowicki, T. (1999). Problemy życia społecznego a tradycyjne i nowe zadania pedagogiki społecznej. W: E. Górnikowska-Zwolak i A. Radzewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, t. 1 (s. 19–30). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Marynowicz-Hetka, E. (1988). Instytucjonalna pomoc wspierająca rozwój dziecka i rodziny. Diagnoza i terapia socjalno-wychowawcza. Synteza tematu. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie* (s. 31–45). Wrocław: Ossolineum.
- Muszyński, H. (2025). Dzieci i młodzież w obliczu współczesnych zagrożeń. *Pedagogika Społeczna Nova*, 5(10), 13–23.
- Mydlowska, B. (2021). Wychowanie do pokoju jako ważna kategoria pedagogiki. *Rozprawy Społeczne*, 15(3), 101–112.
- Olubiński, A. (2001). *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle analizy opinii społecznych)*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Pilch, T. (1999). *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Podgórski, M. (2020). Powrót do korzeni – szanse i zagrożenia dla społeczeństw XXI wieku w procesie odradzania się tożsamości. W: E. Chodźko i K. Talarek (red.), *Wyzwania i problemy społeczeństwa w XXI wieku*, t. 1 (s. 7–20). Lublin: Wydawnictwo Naukowe Tygiel.
- Radlińska, H. (1935). *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Radlińska, H. (1947). *Oświata dorosłych. Zagadnienia – dzieje – formy – pracownicy – organizacja*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza.
- Radlińska, H. (1951). *Egzamin z pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Ossolineum.
- Radzewicz-Winnicki, A. (2004). *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: GWP.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill.
- Segiet, K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie poznania naukowego i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Suchodolski, B. (1997). Problematyka celów wychowania w skali świata. W: I. Wojnar (red.), *Bliskie i dalekie cele wychowania* (s. 45–60). Warszawa: PWN.

-
- Szczepański, J. (1992). *Společne uwarunkowania oświaty. Polskie dylematy rozwojowe*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
 - Sztompka, P. (2000). *Trauma wielkiej zmiany*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
 - Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
 - Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Gdańsk: GWP.
 - UNESCO (1995). *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*. Paris: UNESCO
 - Wagner, I. (1995). *Wychowanie kreatywne: nowy paradygmat czy kontynuacja credo Heleny Radlińskiej?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
 - Włodarczyk, R. (2009). *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
 - Wroczyński, R. (1966). *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.