

**Konrad Ciesiołkiewicz**

Fundacja Orange, Laboratorium Więzi

ORCID: 0000-0001-6926-3448

## **Holistyczny model pedagogiki dla pokoju jako akcelerator postaw proekologicznych**

Poczucie doświadczenia stanu granicznego wynikającego z kryzysu klimatycznego jest tematem kluczowym dla problematyki edukacji traktowanej jako kształtowanie życzliwej postawy wobec świata i ludzi. Stan zagrożenia, odczuwany dogłębnie przez młode pokolenia, wciąż nie napotyka niestety na zrozumienie decydentów i całego społeczeństwa. Artykuł wskazuje na potrzebę bardziej holistycznego podejścia do zagadnień ekologicznych. Wnosi propozycję zastosowania nowego modelu bazującego na idei pedagogiki dla pokoju.

**Słowa kluczowe:** pedagogika dla pokoju, edukacja dla pokoju, pedagogika ekologiczna, wychowanie, pedagogika publiczna, sens życia

### **A holistic model of pedagogy for peace as an accelerator pro-ecological attitudes**

The sense of experiencing existentially critical conditions stemming from the climate crisis is a pivotal issue in education, one reason being its capacity to be treated as a moulding, amiable approach to the world and people. The state of danger, felt deep down by young generations, still has not been acknowledged by decision makers and the rest of society. The article points to the necessity of a more holistic approach to ecological issues. It proposes an application of a new model based on the idea of the pedagogy of peace.

**Keywords:** pedagogy for peace, education for peace, ecological pedagogy, upbringing, public pedagogy, meaning of life

## Wprowadzenie

Mimo powszechnie składanych deklaracji o potrzebie redukcji emisji gazów cieplarnianych i ograniczeniu wzrostu temperatury globu względem epoki przedprzemysłowej do 1,5 stopnia Celsjusza do 2050 roku, wciąż istnieje niezliczona liczba barier niepozwalających przekładać tych globalnych celów na polityki publiczne poszczególnych państw oraz zmiany w życiu codziennym mieszkańców naszej planety. W jakimś sensie emanacją światowych ambicji w tym zakresie są *Cele zrównoważonego rozwoju 2030*, które zdefiniowały wyzwania oraz mierniki ich realizacji w ściśle powiązanych ze sobą obszarach rozwoju społecznego, gospodarczego i środowiskowego. Ich urzeczywistnienie napotkało na swojej drodze dwa zdarzenia – COVID-19 oraz inwazję Rosji na Ukrainie. Konsekwencje wojny i pandemii są na obecnym etapie trudne do oszacowania. Niemniej, powodują one długotrwałe koszty społeczne, ekonomiczne, polityczne, psychologiczne i środowiskowe związane z radykalnym zachwianiem poczucia bezpieczeństwa w skali świata, zerwaniem łańcuchów dostaw, realokacją wydatków publicznych i skierowaniem uwagi społeczności międzynarodowej na inne bieżące wyzwania niezbędne dla krótkookresowego przetrwania. Wszelkie zobowiązania i wizje polityk o długim zasięgu wydają się schodzić na dalszy plan. W związku z powyższym istnieje potrzeba stworzenia lub odnalezienia modeli umożliwiających ukazanie wpływu codziennych decyzji jednostek i instytucji na dramatyczny stan klimatu.

## Pedagogika pokoju – źródła i zakres

Proponowanym paradygmatem myślenia mogącym stanowić akcelerator dla postaw proekologicznych jest koncepcja pedagogiki<sup>1</sup> dla pokoju jako bazy do dalszych poszukiwań.

Źródła pedagogiki dla pokoju odnaleźć można w ruchu nowego wychowania z początku XX wieku. W jego ramach pedagogicy skupieni wokół Genewy (jako miasta współpracy międzynarodowej, charakteryzującego się różnorodno-

---

<sup>1</sup> W niniejszym opracowaniu pedagogika traktowana jest jako szeroka kategoria znaczeniowa. Za Zbigniewem Kwiecińskim i Bogusławem Śliwskim należy podkreślić, że jest ona „nauką o wychowaniu (kształceniu, edukacji). O przedmiocie pedagogiki mówimy zamiennie i równocześnie: wychowanie, kształcenie, edukacja, ponieważ terminy te – w szerokim rozumieniu – są bliskoznaczne”. Zatem terminy „pedagogika” i „edukacja” używane będą jako – do pewnego stopnia – synonimiczne (Kwieciński i Śliwski, 2019, s. 7), uwzględniające wszelkie procesy powiązane z edukacją formalną i pozaformalną oraz mające za zadanie kształtowanie właściwych postaw społecznych, wiedzy i umiejętności.

ścią stanowiącą istotną wartość społeczną), korzystając ze zdobyczy psychologii, łączyli pedagogiczne i biomedyczne podejście do wychowania i kształtowania systemów oświatowych. Początek XX wieku to także okres odchodzenia od intelektualizmu etycznego na rzecz kształtowania systemów aksjologicznych poprzez praktyczne doświadczenie. Okres ten owocuje powstawaniem wielu organizacji i towarzystw o zdecydowanie pedagogicznym charakterze (towarzystwa sportowe, kulturalne, ruch skautowy, harcerstwo). Jedną z najwybitniejszych przedstawicielek tego nurtu była Maria Montessori. Co symptomatyczne, głosiła swoją wizję pedagogiki pokoju w latach 30. XX wieku, widząc dominację ówczesnego „autorytarnego i przemocowego ducha czasu”. Z rozważań Montessori wyłaniają się trzy kręgi wychowania prowadzącego do zachowania pokoju: stosunki międzyludzkie (interpersonalne), między człowiekiem a grupami społecznymi (w tym międzygrupowe i między państwowe), a także krąg relacji między człowiekiem a naturą (Montessori, 2021). Tym, co zaburza pokojowe relacje, jest pokładanie nadmiernej ufności w rozwoju technologicznym przy jednoczesnej społecznej atomizacji. Montessori tak odnosi się do tego zjawiska:

Człowiek nie rozumie wydarzeń, które go przytłaczają i zupełnie nie potrafi się przed nimi obronić. Społeczeństwo ewoluowało w czysto zewnętrzny sposób, tworząc olbrzymie mechanizmy i skomplikowane metody komunikacji, ale ludzkość pozostała niedouczona i dezorganizowana, a każda jednostka martwi się tylko o siebie i myśli wyłącznie o najbliższej przyszłości. [...] Dziś istnieje organizacja maszyn. Tym, czego potrzebujemy, są ludzie zdolni wykorzystywać maszyny do przeprowadzenia wzniosłej misji, której każdy z nich będzie świadomy i za którą każdy będzie czuł się odpowiedzialny (2021, s. 33, 35).

Misją wskazywaną przez słynną pedagog jest zatem przede wszystkim duchowy rozwój człowieka, którego rezerwuarem są młodzi ludzie. Zachowując tę personalistyczną koncentrację na jednostce i jej relacjach z otaczającą go rzeczywistością, Irena Wojnar – pedagog związana z Uniwersytetem Warszawskim formułuje dwa zakresy humanistycznej orientacji w myśleniu o edukacji odnoszące się do strategii życia godnego i udanego:

- Stosunek indywidualny „[...] »ja« do świata, w jakim żyje, uwarunkowania sposobu życia przez świat obiektywny, wzory, modele, zakazy, sankcje, wymagania, wynikające zarówno z tradycji, jak z aktualnej rzeczywistości społeczno-politycznej, lokalnej i globalnej”.
- Wybór modelu życia jako „[...] odpowiedzi na pytanie o treść i sens życia”, sprowadzające się do Frommowskiego dylematu „mieć czy być”. Autorka zauważa, że dla wielu atrakcyjnym stylem życia jest kierunek konsumpcyjny regulowany przez zasadę „mieć” i towarzyszącą jej także ambicję osią-

gnięć, kariery i sukcesów związanych z piastowaniem stanowisk. Przeciwnieństwem tych „ulotnych przeżyć” jest zmierzanie do „życia określonego przez wybrane i realizowane wartości” (Wojnar, 2000, s. 46, 47).

Wychowanie dla pokoju prowadzić ma do właściwego upodmiotowienia człowieka i zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa oraz pozyskanie kompetencji niezbędnych do dokonywania właściwych wyborów zarówno w aspekcie indywidualnym, społecznym, jak i instytucjonalnym.

Komplementarną wobec tego podejścia wizję formułuje Alicja Żywczok (2012), która przywołuje doświadczenia totalitarnej przemocy oraz jej źródła w celu rozpoznawania czynników kształtujących pokój. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że niemiecki filozof Theodor Adorno (1978) wskazywał na dwa zasadnicze źródła prowadzące do ludobójstwa dokonanego w XX wieku: wychowanie we wczesnym dzieciństwie oraz systemy oświatowe leżące u podstaw specyficznej społecznej, kulturalnej i duchowej atmosfery akcelerującej wszelkie formy przemocy. Wśród charakterystycznych cech przemocowego społeczeństwa pojawiają się m.in.: rozpad autorytetów, zanik więzi międzyludzkich i fetyszyzacja techniki (Śliwerski, 1998).

Żywczok w następujący sposób przedstawia wykładnię pedagogiki pokoju:

Ukształtowanie postawy wolnej od agresywności jest równoznaczne z wdrażaniem programu wychowania, który odwracałby człowieka od wszelkiej dominacji, a kierował na budowanie wspólnoty. Postawa ta charakteryzuje obecnie także relacje człowieka z przyrodą. Pomimo rozwoju ekologii i ekoetyki odwrót od dominatywnej postawy wciąż nie jest wystarczający (2012, s. 179).

Autorka dowodzi, że brak spokoju wewnętrznego lub – nieco rozwijając tę myśl – wewnętrznego porządku aksjologicznego i moralnej integralności – w szczególności w odniesieniu do przywódców szeroko pojętego życia publicznego, burzy poczucie bezpieczeństwa zbiorowego oraz zwiększa stan niepokoju globalnego, którego elementem składowym jest środowisko naturalne i stan klimatu.

## **Pedagogika według UNESCO i UNICEF**

W dokumentach UNESCO i UNICEF edukacja dla pokoju rozumiana jest jako „proces propagowania wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, które prowadzą do przeciwdziałania powstawaniu jawnych i ukrytych konfliktów i przemocy oraz do pokojowego rozwiązywania konfliktów i do tworzenia warunków sprzyjających pokojowi zarówno w wymiarze intrapersonalnym, interpersonalnym, międzygrupowym, narodowym, jak i międzynarodowym” (Fountain, 1999, s. 1).

Najbardziej uniwersalny model edukacji dla pokoju, zbudowany przez UNESCO i promowany przez UNICEF, rozróżnia pozytywne i negatywne rozumienie pokoju. Pokój negatywny oznacza brak wojny lub bezpośredniej fizycznej przemocy (np. działań wojennych, tortur, krzywdzenia dzieci i kobiet). Pokój pozytywny koncentruje się na dążeniu do osiągnięcia dobrostanu oraz sprawiedliwych relacji społecznych, ekonomicznych, politycznych i środowiskowych (ekologicznych). Rozpatrując ten rodzaj pokoju, uwzględnić należy diagnozę trzech rodzajów przemocy: strukturalnej (ukrytej), takiej jak ubóstwo i głód, społeczno-kulturowej, (w tym rasizm, seksizm, nietolerancja światopoglądowa) oraz ekologicznej zawierającej w sobie zjawisko zanieczyszczenia czy nadmiernej konsumpcji (Navarro-Castro i Nario-Galace, 2010).

Agnieszka Piejka podkreśla, że

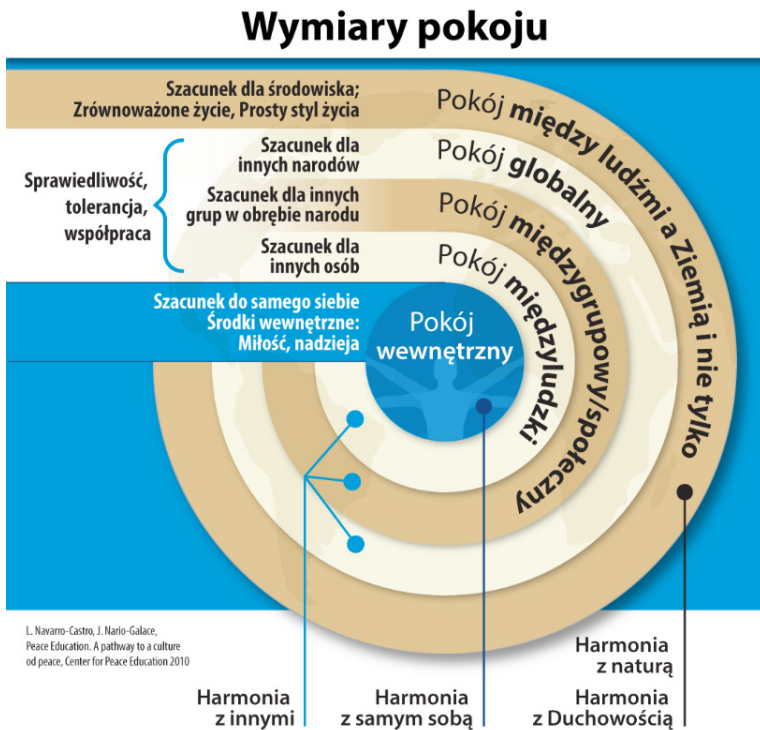
Pokój nie jest więc tylko efektem działań polityczno-ekonomicznych, ważnych decyzji podejmowanych na wyższych szczeblach władzy [...]. Także życie codzienne, kiedy to każdy człowiek wyraża swój stosunek do przemocy, do zła, jakie dzieje się wokół niego, do innych ludzi, i w ogóle do wszystkich istot żywych, decyduje o wzrastaniu lub zmniejszaniu się obszarów pokoju (2017, s. 43).

Uwzględniając powyższe argumenty, należy uznać, że istnieje wielowymiarowy model pokoju, który składa się z następujących elementów:

- Pokój wewnętrzny (osobisty, intrapersonalny): szacunek do samego siebie, który opiera się także na nadziei i miłości jako zasobach wewnętrznych.
- Pokój interpersonalny: szacunek wobec innych osób oraz współpraca oparta na sprawiedliwości i tolerancji.
- Pokój społeczny (międzygrupowy): szacunek do innych grup społecznych, środowisk wewnątrz krajów i narodów oraz współpraca oparta na sprawiedliwości i wzajemnej tolerancji.
- Pokój globalny: szacunek wobec innych krajów, narodów i grup społecznych, współpraca międzynarodowa i międzypaństwowa w oparciu o sprawiedliwość i tolerancję.
- Pokój między ludzkością a planetą: szacunek wobec środowiska naturalnego, opierający się na zrównoważonym rozwoju i prostym stylu życia.

(na podstawie: Navarro-Castro i Nario-Galace, 2010).

Poszczególne wymiary wymagają osiągnięcia harmonii. W przypadku pokoju osobistego – z samym sobą, w zakresie pokoju interpersonalnego oraz globalnego – z innymi. Jeśli chodzi o ostatni jego wymiar, to zakłada on potrzebę dążenia do harmonii z naturą oraz z jej niezmiennymi „uświęconymi” prawami.



Rysunek 1. Wymiary pokoju

Źródło: opracowanie własne na podstawie Navarro-Castro i Nario-Galace, 2010, s. 21.

Jak widać, podstawowym aspektem takiego podejścia jest przede wszystkim ukazanie współzależności wszystkich wymiarów ludzkiej aktywności. Wydaje się, że warunkiem koniecznym jest uznanie godności osoby, w szczególności „Innego”. Z uznania tej godności wynika zobowiązująca współzależność i odpowiedzialność wobec pokoleń współczesnych i przyszłych oraz szacunek wobec dokonań przeszłych. Naruszenie praw natury i zaburzenie relacji ze środowiskiem naturalnym prowadzi do występowania na wielu płaszczyznach rozwiązań przemocowych, w tym wojny, która najmocniej narusza ludzką godność. Uświadomienie sobie tej współzależności oznaczać może otwarcie się na potencjał tkwiący w innych ludziach, społecznościach i zasobach naturalnych umożliwiając tworzenie tego, co wspólne, i faktyczne odbudowywanie sfery publicznej w oparciu o wartości dobra wspólnego i solidarności ludzkiej (Bendyk, 2020).

Fundamentalnym założeniem jest potrzeba dążenia do kultury pokoju rozumianej jako integralne podejście do zapobiegania przemocy oraz konfliktom opartym na przemocy, stanowiące alternatywę dla kultury wojny i przemocy,

oparte na edukacji dla pokoju, promocji zrównoważonego rozwoju ekonomicznego i społecznego, poszanowaniu praw człowieka, równości płci, demokratycznej partycypacji, tolerancji, wolności słowa i przepływu informacji oraz rozbiorzeniu (Adams, 2000).

Tym, co wyróżnia rozumienie pedagogiki pokoju przez UNESCO, jest pojmowanie życia w harmonii z planetą oraz troski o środowisko naturalne jako jej integralnej składowej, bez której nie mogą zaistnieć optymalne warunki pokojowego wzrostu. Konsekwencją przyjęcia takiego założenia jest także jednoznaczne uznanie, że nadmierne wykorzystywanie zasobów naturalnych i brak poszanowania dla natury jest formą przemocy i stanowi element kultury wojny, która zawsze obraca się przeciwko ludziom (Akinyoade, 2011).

## Deficyt uznania dobra wspólnego

W obliczu doświadczenia pandemii, stanowiącej ogromny kryzys psychiczny oraz społeczny, a także wojny w Ukrainie – agresji o skali niespotykanej w tej części Europy od czasów zakończenia II wojny światowej, zasadne jest rozwinięcie modelu opartego z jednej strony na holistycznym ujęciu pedagogiki dla pokoju, a z drugiej na pogłębieniu wymiaru relacji człowieka ze środowiskiem naturalnym i konsekwencjami jej zaburzenia dla innych aspektów życia.

W zakresie dbania o planetę wymienia się kilka fundamentalnych czynników natury przemysłowej i społecznej: emisję gazów cieplarnianych (najwięksi emitenci: USA, państwa Unii Europejskiej, Chiny, Rosja, Japonia i Indie), postępującą wycinkę lasów, nadmierne eksploatowanie zasobów naturalnych, negatywny wpływ zbrojeń na emisję gazów (odpowiadają za ponad 2/3 emisji gazu CFC-113 niszczącego warstwę ozonową), zużywanie prawie 1/4 baryłek ropy produkowanej na świecie na potrzeby wojskowości, a także wytwarzanie nieokreślonej liczby toksycznych odpadów. Ostatnim istotnym czynnikiem o charakterze społecznym, który sygnalizuje w swoich materiałach UNESCO, jest kryzys poczucia współodpowiedzialności za dobro wspólne, a w związku z tym brak wystarczającej świadomości współzależności globalnej i zdolności współpracy (Navarro-Castro i Nario-Galace, 2010)

Krystyna Skarżyńska (2019) dokonała analizy charakterystycznej postawy wywierającej obecnie istotny wpływ na kształt i jakość relacji społecznych w Polsce. Nazwała to społecznym darwinizmem, który według niej charakteryzuje:

- Antagonistyczna, manichejska wizja podziału świata i sprowadzanie życia społecznego do gry o sumie zerowej, w której wygrywają ci, którzy potrafią wykorzystywać słabe strony innych.

- Brak wiary w istnienie dobra wspólnego i przekonanie, że wszystkie ważne dla ludzi zasoby są zawsze ograniczone, więc należy o nie rywalizować.
- Przypisywanie innym negatywnych cech i instrumentalizowanie ludzi oraz otoczenia w celu osiągnięcia własnych korzyści.
- Bezwzględność i akceptacja dla stosowania „rozwiązań siłowych”  
(na podstawie: Skarżyńska, 2019).

Na kryzys dobra wspólnego wskazuje też były sekretarz pracy USA Robert Reich (2018), który w swojej książce o wymownym tytule *The Common good (Dobro wspólne)* opisuje załamanie jakości życia publicznego wskutek odejścia od traktowania przestrzeni wspólnej jako miejsca służącego budowaniu zaufania oraz końca przywództwa zakorzenionego w idei powiernictwa. Odwołując się do jego głosu, wszelkie zasoby wspólne, w tym dobra naturalne i planeta jako całość, traktowane powinny być jako powierzone do odpowiedzialnego gospodarowania z myślą o całym społeczeństwie, jakiemu mają służyć, oraz ludzkości jako takiej. Do pewnego stopnia taka jest również istota chrześcijańskiej nauki społecznej wobec własności i dobra wspólnego. Rozwiązuje ona napięcie między prywatnym a publicznym według reguły „prywatne w posiadaniu, publiczne w użytkowaniu”, wskazując na służebny charakter zasobów, jakimi gospodarujemy, oraz pełnionych ról społecznych.

Jednym z aspektów swoistej ucieczki od odpowiedzialności, o którym piszą w swoich opracowaniach eksperci UNICEF, Skarżyńska czy Reich, jest pojęcie „fragmentacji” przytoczonej w kontekście wyborów moralnych przez historyka idei Alasdaira MacIntyre’a (2009). Pełniąc w życiu coraz większą liczbę ról społecznych, ekonomicznych i politycznych, łatwo jest popaść w stan redukcji zakresu etycznej analizy zjawisk wyłącznie do wąsko zdefiniowanych ról i wykonywania poleceń otrzymywanych od innych instancji. Podejście takie służy ucieczce przed odpowiedzialnością. Brak poznawczej ciekawości i refleksji nad istotą oraz konsekwencjami realizowanych zadań chroni przed poznawczym dysonansem oraz wątpliwościami sumienia. Te zaś są niezbędne w moralnym rozwoju. Zatem konsekwencją tego stanu rzeczy staje się coraz większa fragmentaryczność wykonywanej pracy i mechanizacja zachowań kosztem braku spójności, widzenia spraw całościowo, z uwzględnieniem ich złożoności i wzajemnych zależności.

## Spoleczne i psychologiczne konsekwencje

Dalsze konsekwencje zmian klimatycznych, choć nie przebijają się w wystarczającym stopniu do opinii publicznej, są jednoznaczne: radykalnie obniżający się potencjał rolnictwa do zaspokajania światowych potrzeb żywieniowych i rosnące



ryzyko głodu, deficyt wody pitnej oraz destabilizacja gruntu w wielu miejscach świata stwarzająca zagrożenie dla infrastruktury mieszkalnej będą katastrofalne w skutkach. Najbardziej niebezpieczną konsekwencją rosnącej wciąż temperatury w skali globu są masowe migracje milionów ludzi zmuszonych opuszczać swoje domostwa w wyniku zalewania terenów nadmorskich oraz susz, powodzi i rosnącej liczby kataklizmów pogodowych. W wyniku zmian klimatycznych zwiększeniu ulegają nierówności społeczne między krajami i poszczególnymi społecznościami. Mniej zamożne warstwy społeczne płacą największą cenę za katastrofę klimatyczną i stają się coraz liczniejsze, gdyż w przewidywanej przyszłości świat oczekuje trendów załamania się wzrostu gospodarczego. Powodować to będzie także narastające konflikty między ubogimi i bogatymi krajami, w tym największymi emitentami gazów cieplarnianych, którzy w znacznym stopniu odpowiadają za katastrofę klimatyczną. Wskazać należy również na coraz większe obciążenie strukturalne pozostawiane młodszymi pokoleniami, co zwiększa prawdopodobieństwo poważnych konfliktów międzygeneracyjnych. W pesymistycznych scenariuszach wzrasta też ryzyko znaczącego zwiększenia liczby konfliktów zbrojnych i wojen. Nie do zignorowania jest także wpływ katastrofy klimatycznej na stan emocjonalny i psychiczną kondycję ludzi. Niektórzy z badaczy wskazują na bezprecedensowość skali zmian klimatycznych i brak adekwatnego języka opisującego właściwie stan psychiczny człowieka doświadczającego tak gwałtownych przemian. Jeden z nowych terminów, służących do opisanego zjawiska, zaproponowany został przez australijskiego filozofa Glenna Albrechta (2007). *Solastalgia* to pojęcie wyrażające połączenie tęsknoty oraz żałoby związanej z utratą świata, jaki znała ludzkość. Pojawiają się także opisy takich zjawisk, jak: *emocje klimatyczne, smutek klimatyczny czy depresja klimatyczna* (Bohdanowicz i Budziszewska, 2021, s. 212–225).

Czas trwania zmian klimatycznych, pandemii oraz wojny w Ukrainie opisywać należy jako pełnowymiarowy kryzys psychiczny i społeczny, jakiemu podlegają miliony ludzi. Kryzys „jest odczuwaniem lub doświadczaniem wydarzenia bądź sytuacji jako trudności nie do zniesienia, wyczerpującej zasoby wytrzymałości i naruszającej mechanizmy radzenia sobie z trudnościami” (James i Gilliland, 2008, s. 33).

Ponadto wyróżnić należy, opisaną precyzyjnie przez polskich socjologów, traumę o charakterze społeczno-kulturowym (Sztompka, 2000). Wiąże się ona z załamaniem dotychczasowych systemów wartości, dezorientacją, fragmentacją i poczuciem cywilizacyjnej niekompetencji w radzeniu sobie ze zmianą przetrastającą społeczne wyobrażenia. Piotr Sztompka wskazuje następujące objawy tego rodzaju traumy:

- syndrom nieufności,
- pesymistyczna wizja przyszłości,
- nostalgiczny obraz przeszłości,
- zbiorowe poczucie winy i wstydu,
- kryzys legitymizacji władz i instytucji,
- konflikty społeczne,
- wzrost zagrożenia przemocą

(na podstawie: Sztompka, 2000).

## Wzrost potraumatyczny i sens życia

Zastosowanie właściwych działań zaradczych, w dłuższym horyzoncie czasowym, może powodować pojawienie się konstruktywnych mechanizmów obronnych prowadzących do pozytywnych przewartościowań wobec priorytetów jednostek oraz całych grup społecznych. Zjawisko takie opisywane jest w teorii dezintegracji pozytywnej jako wzrost potraumatyczny. Pozwala odkryć nową aksjologię, budować cieplejsze relacje z innymi ludźmi, mieć większe poczucie osobistej mocy, docenić rozwój duchowy, odkryć nowe pokłady zasobów umożliwiających ukierunkowanie swojego życia na inne wyzwania (Ogińska-Bulik, 2013). Ważnym predyktorem przechodzenia kryzysów jest świadome i pełne doświadczenie wszystkich etapów zmian opisanych w 1997 roku w tzw. modelu żałobnym przez Elisabeth Kübler-Ross:

- zaprzeczenie (obrona i ignorowanie zagrożenia),
- gniew (doświadczenie niepokoju, stanu napięcia, obwinianie czynników zewnętrznych, bunt i złość wobec świata),
- negocjowanie (podejmowanie prób negocjowania z siłą wyższą, losem),
- depresja (wyczerpanie i poczucie bezsilności),
- akceptacja (gotowość do podejmowania nowych wyzwań i patrzenia w przyszłość)

(na podstawie: Kübler-Ross, 1997).

Na traumatyczne konsekwencje zaniedbywania planety wskutek przyjęcia agresywnego modelu rozwoju ekonomicznego wskazywał także brytyjski autor Mark Fisher:

Zmiana klimatyczna i groźba wyczerpania zasobów naturalnych nie są wypierane, lecz raczej włączane w strategię reklamowo-marketingową. Takie traktowanie katastrofy ekologicznej ilustruje strukturę fantazmatyczną, na której opiera się realizm kapitalistyczny: jego założenie, że zasoby są niewyczerpane,

że powłoka ziemiska to skorupa, którą kapitał może w pewnym momencie odrzucić jak zużyty naskórek. Oraz że wszelkie problemy da się rozwiązać rynkowo. [...] Jednak katastrofa ekologiczna w późnym kapitalizmie istnieje tylko jako pewnego rodzaju „simulacrum”, jej rzeczywiste konsekwencje są zbyt traumatyczne, żeby mogły być zasymilowane przez system (2020, s. 31–32).

Wydaje się, że kluczem do uzyskania właściwej jakości życia w aspektach osobistym, interpersonalnym, społecznym, globalnym i środowiskowym, służącym dążeniu do spójności jest poczucie sensu życia. Według Viktora Frankla sens jest kategorią mającą fundamentalne znaczenie dla człowieka. To przez ten pryzmat odcienia życie według skali rozciągniętej między sukcesem a porażką. Frankl odniósł się do sensu życia w taki oto sposób:

Każdy człowiek ma swoje wyjątkowe powołanie czy misję, której celem jest wypełnienie konkretnego zadania. Nikt nas w tym nie wyręczy ani nie zastąpi, tak jak nie dostaniemy szansy, aby drugi raz przeżyć swoje życie. A zatem każdy z nas ma do wykonania wyjątkowe zadanie, tak jak wyjątkowa jest okazja, aby je wykonać. [...] życie każdemu z nas stawia pytania, a jedynym sposobem, aby mu odpowiedzieć, jest odpowiadać za swoje życie, być za nie odpowiedzialnym (1946, s. 167).

Poczucie sensu życia charakteryzuje się dużą dynamiką i wymaga ciągłej aktualizacji. Jego odnajdywanie dokonuje się poprzez twórczą pracę i działanie, doświadczanie czegoś szczególnego, relacje z innymi ludźmi oraz sposób znoszenia nieuniknionego cierpienia (Frankl, 1946). Anthony Burrow (2021) zajmujący się ludzką ekologią, dowodzi, że posiadanie wyższego celu daje poczucie sensu oraz wiąże się ze znacząco lepszym stanem psychicznym i właściwym radzeniem sobie z trudnościami i stresem. Powoduje także niepoddawanie się w podejmowaniu wyzwań oraz zmniejsza podatność na schorzenia i wydłuża przewidywalny okres życia. Osoby o znaczącym poczuciu sensu są także bardziej lubiane i mają jakościowo lepsze relacje z innymi (Burrow, 2021).

W powyższych opisach zauważalna jest koncentracja na wartościach. Należy poszerzyć to pole o spojrzenie na wartości z perspektywy kompetencji. Ryszard Kozłowski (2010) przytacza za Urszulą Ostrowską pięciostopniową koncepcję kompetencji aksjologicznych. Pierwszy stopień wiąże się z odkryciem wartości, do czego niezbędna jest zdolność odróżniania prawdy od fałszu, dobra od zła itp. Drugi stopień koncentruje się na rozumieniu wybranych wartości, a więc zakłada dysponowanie odpowiednią wiedzą i zdolnościami porównywania ich ze sobą. Następnym etapem dotyczy interioryzacji – ich akceptowania. Człowiek staje się właściwym twórcą kryteriów wartościowania, dla których poszukuje uzasadnień racjonalnych i emocjonalnych. Na czwartym stopniu dochodzi do potrzeby

ureczywistniania wartości we własnym życiu oraz przeświadczenia, że człowiek jest nie tyle ich twórcą, co odkrywcą – odpowiada na fakt ich istnienia poprzez właściwą, odpowiedzialną postawę. Jest to etap intensywnej refleksji nad własnym postępowaniem i myślami. W ramach ostatniego stopnia człowiek staje się twórcą wartości poprzez przekraczanie schematów i stereotypów. Warunkiem niezbędnym dla uznania człowieka za twórcę wartości jest jego autentyczność i zaangażowanie.

## Pedagogika ekologiczna

Istnieje silna potrzeba nowego pozycjonowania holistycznego modelu edukacji dla pokoju w głównym nurcie myślenia o politykach publicznych. Skuteczny efekt kulturotwórczy uzyskać można jedynie, gdy aksjologia z nim związana zostanie przyswojona przez większą część społeczeństwa i potraktowana jako forma „prefilozofii” – podstawowych znaczeń przyjmowanych do pewnego stopnia automatycznie. Odwołać można się w tym miejscu do koncepcji imaginarium społecznego Charlesa Taylora (2010), o którym stanowi:

- to, jak zwyczajni ludzie wyobrażają sobie otoczenie, w jakim żyją. Odbywa się to za pomocą teorii uświadomionych, ale najczęściej jednak z użyciem legend, symboli, opowieści, obrazów;
- wspólne przekonanie większości społeczeństwa, co do optymalnych warunków życia ludzi;
- rozumienie spraw wspólnych zmierzające w kierunku procedur i polityk uprawomocnionych faktem podzielenia ich przez tzw. większość.

Holizm dotyczyć powinien zarówno zakresu kompetencji, jak i podejścia do pedagogiki dla pokoju. Mianowicie, nie może być on zredukowany do wymiaru jednego z przedmiotów nauczanych w szkole. Wprowadzane w taki sposób zmiany zazwyczaj wskazują na niski priorytet danego przedmiotu. Co ważniejsze, interdyscyplinarny charakter opisywanego w tym artykule wychowania kłóci się z możliwością implementacji go jako przedmiotu funkcjonującego w relatywnym oderwaniu od innych oraz „agendy”, także tej „ukrytej”, w ramach której pracuje szkoła. Model edukacji dla pokoju promowany przez UNESCO nie odnosi się jedynie do dzieci i młodzieży, ale dotyczy wszystkich grup wiekowych. Przede wszystkim jednak redukcja edukacji kłóci się z jej misją. Kultura pokoju określona została przez uczestników Komitetu „Polska 2000 Plus” Polskiej Akademii Nauk jako „podstawowy wyznacznik etosu edukacji” w XXI wieku (Wojnar, 2000, s. 110). Misją i sensem wszelkich modeli wychowania demokratycznego i antyautorytarnego jest zatem pokój ze wszystkimi jego wymiarami.

Z racji dramatycznego stanu planety, poza wprowadzeniem do serca szeroko pojętych instytucji pedagogicznych i edukacyjnych, omawianych już wcześniej koncepcji wychowania dla pokoju, istnieje także potrzeba pogłębienia edukacji w zakresie wyzwania ekologicznego, jakie stoją przed ludzkością.

Rezerwuar dla holistycznej wizji edukacji dla pokoju może stanowić pedagogika ekologiczna (Gromkowska-Melosik, 2021). W jej ramach wydzielić można dwa zasadnicze podejścia do ekologii. Pierwsze z nich to ekologia głównego nurtu lub ekologia płytka. Przede wszystkim charakteryzuje się ona krytyczną oceną stanu środowiska naturalnego i podejmuje starania na rzecz ochrony zasobów naturalnych, skażenia ziemi oraz unikania zanieczyszczeń. Skupia się na edukowaniu w zakresie skali zagrożeń związanej z niekontrolowanym użytkowaniem zasobów naturalnych i dewastacją przyrody. Ekologia płytka pokłada wiarę w moc nowych technologii oraz rozwiązań prawnych, umożliwiających likwidację zagrożeń. Jest też silnie antropocentryczna. Po drugiej stronie sporu znajduje się cała paleta nurtów alternatywnych. Wśród nich dwa zasługują na szczególną uwagę:

- Ekologia społeczna: dąży do integracji naturalnych ekosystemów z ekosystemami wytworzonymi przez ludzi. Kluczem do tej integracji jest rozumienie przez ludzi współzależności kultury i natury. Ekosystemy ludzkie i człowiek sam w sobie nie są bytami niezależnymi i odseparowanymi od środowiska naturalnego. Naruszając jego prawa i nie dążąc do harmonii, skazuje się ludzkość na ogromne koszty i brak perspektyw na przyszłość. Wokół nurtów alternatywnych wytworzyła się także specyficzna filozofia nadziei z własną aksjologią, która składa się z takich wartości, jak: troska o przyrodę, sprawiedliwość, aktywność na rzecz pokoju, tolerancja, poszanowanie Ziemi wraz z jej zasobami oraz wszystkimi zamieszkującymi ją organizmami. Przedstawiciele tych nurtów diagnozują jednocześnie, że współczesny kryzys klimatyczny związany jest z przywiązaniem człowieka do autorytarnych i hierarchicznych form organizacji społeczeństwa, gospodarki i polityki: „Właściwa ludzkości idea dominacji nad naturą jest bezpośrednim skutkiem dominacji człowieka nad człowiekiem” (Bookchin, cyt. za: Gromkowska-Melosik, 2021, s. 642). Uwzględniając tę optykę, należy powiedzieć, że wszelkie formy niesprawiedliwości społecznej, przemocy strukturalnej i jawnej prowadzą do kryzysu ekologicznego, z jakim mamy obecnie do czynienia. Dominujący w świecie niedemokratyczny model instytucjonalny nie jest w stanie uchronić ludzkości przed katastrofą, gdyż sam – w obecnym kształcie – jest źródłem dominacji i wielowymiarowej przemocy. Jediną drogą postulowaną przez ekologów społecznych jest zwrócenie się ku alternatywnym wspólnotom i w pełni zdecentralizowanym formom organizacji społeczeństwa. Ważnym postu-

latem wydaje się być rekommunalizacja wielu usług publicznych poprzez budowanie struktur wyjętych poza znane nam dzisiaj formy zarządzania rynkowego i państwowego (Kozek, 2018).

- Ekologia głęboka: postuluje przede wszystkim radykalną zmianę sposobów życia. Łączy filozofię ekologiczną ze sferą duchowości i aktywności. Janusz Korbel (1997) w swoim opracowaniu podkreśla, że główną zasadą ekologii głębokiej jest przekonanie, że ludzie są częścią Ziemi, a nie odrębnymi od niej bytami. Przeciwstawia się silnym trendom indywidualistycznym. Proponuje też specyficzne współodczuwanie wraz z przyrodą i uważność na sygnały natury, gdyż cierpienie Ziemi oraz innych organizmów ją zamieszkujących oznacza także cierpienie ludzkości. W ramach duchowości akcentuje znaczenie siły większej od jednostkowego „ja”, prowadząc ku postrzeganiu natury jako czegoś niemalże świętego. Nakłania także do budowania świadomości całkowitej zależności i wzajemnego wpływu: „Z perspektywy głębokiej ekologii, my jesteśmy częścią świata. Każdy krok, który czynimy wpływa na resztę. Każdy wybór spowoduje fale rozchodzące się wokół nas. Nawet drobne sprawy, mogące wydawać się mało istotne, dodane do większego kontekstu mogą być bardzo znaczące” (Korbel, 1997). Światopogląd ekologii głębokiej zawiera ponadto następujące składowe: równość wszystkich gatunków, życie według prostych potrzeb materialnych uwzględniających cele samorealizacji, branie pod uwagę ograniczonej ilości bogactw naturalnych w procesach decyzyjnych, umiarkowana wiara w technologię, działanie w oparciu o potrzeby zastępujące konsumpcjonizm. To także nurt wyraźnie wskazujący na potrzebę stawiania pytań o sens, również o sens technologii i jej przeznaczenie, a także na potrzebę wychodzenia poza kategorię naukowej faktografii – używając języka psychologii, poszerzając zakres stosowania inteligencji emocjonalnej na cały ekosystem życia człowieka oraz definiując moralny imperatyw podejmowania proaktywnych działań naprawczych wobec planety (Gromkowska-Melosik, 2021).

## Propozycja pogłębionego modelu pedagogiki dla pokoju

Podążając tokiem myślenia reprezentowanym przez ekspertów UNESCO, odnajdujemy model kompetencji budowania pokoju oparty na postawie (wartościach), wiedzy i umiejętnościach (Navarro-Castro i Nario-Galace, 2010). Po jego uzupełnieniu holistyczny model kompetencji edukacji dla pokoju wyglądałby w następujący sposób:

Tabela 1.

*Model kompetencji edukacji dla pokoju*

<b>Postawa i wartości</b>	<b>Wiedza</b>	<b>Umiejętności</b>
<p>Szacunek dla samego siebie i dla innych, równość płci, szacunek dla życia, przyjazne i życzliwe relacje z otoczeniem, wiara w istnienie dobra wspólnego, przekonanie o jedności człowieka i środowiska oraz ich wzajemnej zależności, solidarność społeczna, współczucie, troska o świat, troska o planetę, współpraca, otwartość i tolerancja, sprawiedliwość, dialog, odpowiedzialność społeczna, pozytywne myślenie, proste życie.</p>	<p>Holistyczna koncepcja pokoju, znajomość przyczyn konfliktów i przemocy, znajomość wybranych rozwiązań pokojowych, w tym: rozbrownienie, niestosowanie przemocy, rozwiązywanie, przekształcanie i zapobieganie konfliktom, prawa człowieka, solidarność międzyludzka, demokratyzacja, partycypacja, rozwój oparty na sprawiedliwości, zrównoważony rozwój, samoorganizujące się społeczności, społeczne formy własności i organizowania się społecznego, znajomość mechanizmów wpływu społecznego i środowiskowego, wiedza o społecznych i środowiskowych kosztach współczesnych systemów ekonomicznych, politycznych i militarnych, rozumienie mechanizmów globalnego ocieplenia, wiedza o wpływie rolnictwa i przemysłu na środowisko naturalne, świadomość konsekwencji korzystania z zasobów nieodnawialnych i odnawialnych, znajomość zagadnień z zakresu ekologii i rozwiązań proekologicznych, znajomość mechanizmów kreujących konsumpcję, w tym reklamy, marketingu, komunikacji.</p>	<p>Refleksja, myślenie krytyczne, korzystanie z wiarygodnych źródeł informacji, podejmowanie decyzji, wyobraźnia, komunikacja, rozwiązywanie konfliktów, stosowanie inteligencji emocjonalnej w praktyce, w tym zdolność do rozpoznawania emocji własnych i cudzych, właściwa ich ekspresja, kontrola i zarządzanie własnymi stanami emocjonalnymi w celu realizacji celów poznawczych, empatia, prowadzenie dialogu wewnętrznego oraz z innymi osobami, aktywne słuchanie, uważność, dążenie do harmonii wewnętrznej, okazywanie troski innym, pokora poznawcza, zdolność społecznego organizowania się wokół kluczowych wartości, aktywne przeciwstawianie się wszelkim formom przemocy strukturalnej i jawnej.</p>

Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie – warunki niezbędne

Przyjęcie rozszerzonej wizji pedagogiki dla pokoju z silnym wymiarem aksjologicznym stwarza przestrzeń do poszukiwania w życiu jednostek i społeczeństw odpowiedzi na pytania o poczucie sensu – najsilniejszego czynnika motywacyjnego. Holistyczne podejście, z natury rzeczy, przeciwstawia się redukcjonistycznym koncepcjom wąskich ścieżek edukacyjnych i przedmiotowych. Dotyczy to także pedagogiki ekologicznej postrzeganej obecnie jako wąska podkategoria. Odwołanie się do pierwszej i najważniejszej misji edukacji, jaką jest budowanie kultury pokoju (gwarantującej optymalne warunki do wzrostu w człowieczeństwie i harmonii z naturą, poszanowaniu praw obecnych i przyszłych pokoleń) ukazuje powiązania interdyscyplinarne. Akcentowanie holizmu zmniejsza także ryzyka – wskazanej za historykiem idei MacIntyrem (2009) – choroby moralnej, jaką jest fragmentacja, i daje podstawy dla rozwoju osobowości zintegrowanej. W celu praktycznego korzystania z wyżej opisanego modelu stworzone muszą być także warunki instytucjonalne nastawione na budowanie właściwego imaginarium społecznego sprzyjającego holistycznej edukacji dla pokoju.

Jednym z najważniejszych warunków jest jednoznaczne odrzucenie lub umniejszenie roli nurtów pedagogicznych opierających się na teoriach wychowania autorytarnego i poszerzenia wpływów przez pedagogikę humanistyczną i liberalną zakorzoną w teoriach antyautorytarnych. Kładą one szczególnie nacisk na harmonijny rozwój osobowości, nauczanie bez przymusu, akceptację autonomii, odformalizowanie nauczania, wykorzystywanie metod dialogicznych i partnerstwa, promowanie nieocennego stosunku do uczących się (stawianie ich potrzeb w centrum zainteresowania procesów uczenia) oraz wychowanie do przekładania wiedzy i wartości na reguły własnego życia (Śliwerski, 1998).

Drugim aspektem jest włączenie do realizacji tego modelu poszerzonego kręgu interesariuszy instytucjonalnych zgodnie z nurtem pedagogiki publicznej, która w swoich emancypacyjnych planach i analizie krytycznej koncentruje swoje wysiłki na sprawach obywatelskich w szkole i poza nią, kulturze popularnej i codziennym życiu (także związanym z miejscem pracy i twórczości człowieka), kulturowych dyskursach, nieformalnych instytucjach i środowiskach edukacyjnych oraz aktywizmie (Skrzypczak, 2016). Poszerzony zakres włączonych interesariuszy uwzględnia:

- Administrację centralną i samorządową: urzędy i instytucje.
- Podmioty gospodarcze: pracodawców publicznych i prywatnych, związki zawodowe, organizacje i izby branżowe.
- Organizacje pozarządowe (przede wszystkim z obszaru edukacji i szeroko pojętego wychowania).



- Placówki edukacyjne i wychowawcze: przedszkola, szkoły i uczelnie wyższe, placówki oświatowo-wychowawcze, resocjalizacyjne, uniwersytety trzeciego wieku itp.
- Instytucje kultury i sztuki: muzea, domy kultury, biblioteki, kluby seniora, stowarzyszenia twórców.
- Organizacje sportowe (kluby i szkoły sportowe).
- Pomoc społeczną: ośrodki pomocy społecznej, ośrodki pobytu dziennego itp.
- Media: regulatorów rynku (KRRiT) i ośrodki medialne, w szczególności media publiczne i producentów.

Trzecią kwestią, także inspirowaną pedagogiką publiczną, jest zwrócenie uwagi na wyjątkową rolę, jaką w procesie zmiany społecznej i stosowania holistycznego modelu odgrywają zawody nauczycielskie oraz im pokrewne, w tym: trenerzy, instruktorzy, animatorzy, pedagodzy, psychologowie i doradcy. Henry Giroux (cyt. za: Szkudlarek i Śliwerski, 2010) proces publicznej edukacji wiąże ze zwiększaniem stopnia podmiotowości kształtujących system, jak i korzystających z niego. Instytucje edukacyjne powołane są nie tylko do odtwarzania zastanych struktur społecznych i nauki o problemach, ale przede wszystkim do permanentnego podważania reguł, poszukiwania rozwiązań oraz dążenia do oczekiwanych zmian społecznych. Giroux przywołuje figurę edukatora jako „transformatywnego intelektualisty”, który budzić ma świadomość wyzwań, obnażać nadużycia systemu i instytucji oraz brać szczególną odpowiedzialność za zmiany paradygmatów. Zbieżne jest to ze znaną w Polsce figurą „inteligenta, której konstytutywną cechą jest zaangażowanie w sprawy publiczne, myślenie w kategoriach dobra wspólnego, a nie partykularnych interesów, a także gotowość do podejmowania działań na rzecz całości” (Gawin i Puchejda, 2011). Tylko myślenie w kategoriach całości umożliwi rozumienie i implementację holistycznego modelu zakładającego przemianę obowiązującego dzisiaj społecznego imaginariusz wielowymiarowego pokoju. Amerykański badacz, John Kenneth Galbraith w swojej słynnej publikacji opisującej wizję godnego społeczeństwa apeluje: „Równowaga publiczna wymaga, by znaleźli się skuteczni i przekonujący rzecznicy bieżącej i dalekosiężnej ochrony środowiska naturalnego. Nie powinni być oni zabezpieczeni przed inteligentną krytyką, lecz opinia publiczna i poparcie polityczne muszą się zawsze przechylać na ich stronę” (2012, s. 75).

## Bibliografia

- Adams D. (2000). From the International Year to a Decade for a Culture of Peace and Non-violence. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 2(1), 1–10.
- Adorno T.W. (1978). Wychowanie po Oświeceniściu. *Miesięcznik Znak*, (3)285.
- Akinyoade D. (red.) (2011). *Peace Education: A compendium of knowledge, Skills, and abilities*. Logos: Helmsman.
- Albrecht G. (2007). Solastalgia: The Distress Caused by Environmental Change. *Australasian Psychiatry*, 15(1), 95–98.
- Bendyk E. (2020). Solidarność. Słowo i ciało. W: B. Kerski i J. Kołtan (red.), *Solidarność, demokracja, Europa*. Gdańsk: Wydawnictwo Europejskie Centrum Solidarności.
- Bohdanowicz Z. i Budziszewska M. (2021). Społeczne i psychologiczne konsekwencje zmiany klimatu. W: M. Budziszewska, A. Kardaś i Z. Bohdanowicz (red.), *Klimatyczne ABC* (s. 211–228). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Burrow B. (2021). *Cultivating Your Purpose*. Zaczepnięte 10 czerwca 2022. Strona internetowa <https://hiddenbrain.org/podcast/cultivating-your-purpose/>
- Fisher M. (2020). *Realizm kapitalistyczny*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Fountain S. (1999). *Peace Education in UNICEF. Staff Working Paper*. New York: Programme Division UNICEF.
- Frankl V. (1946). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Galbraith J.K. (2012). *Godne społeczeństwo, Program troski o ludzkość*. Warszawa: Wydawnictwo Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Gawin D. i Puchejda A. (2011). *Kod inteligenta*. Zaczepnięte 10 czerwca 2022. Strona internetowa <https://dzikiezycie.pl/archiwum/1997/kwiecien-1997/czym-jest-gleboka-ekologia>
- Gromkowska-Melosik A. (2021). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- James R.K. i Gilliland B.U. (2008). *Strategie interwencji kryzysowej*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA.
- Korbel J. (1997). *Czym jest głęboka ekologia?* Zaczepnięte 10 czerwca 2022. Strona internetowa <https://dzikiezycie.pl/archiwum/1997/kwiecien-1997/czym-jest-gleboka-ekologia>
- Kozek B. (2018). Polityka społeczna i zrównoważony rozwój – instrukcja obsługi. W: B. Kozek, K. Skowron i D. Szelewa (red.), *Klimat, ekologia i prawa*

- zwierząt – o ekopolitykę społeczną. *Warszawskie Debaty o polityce społecznej* (s. 3–14). Warszawa: Friedrich Ebert Stiftung.
- Kozłowski R. (2020). *Aksjologiczne orientacje w filozofii człowieka. Wybrane zagadnienia*. Poznań: Wydawnictwo Silva Rerum.
- Kübler-Ross E. (1997). *On death and dying*. New York: Scribner.
- Kwieciński Z. i Śliwerski B. (2021). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MacIntyre A. (2009). *Etyka i polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori M. (2021). *Edukacja i pokój*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Navarro-Castro L. i Nario-Galace J. (2010). *Peace Education. A pathway to a culture of peace*. Quezon City: Centre for Peace Education Miriam College.
- Ogińska-Bulik N. (2013). *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych, czyli kiedy łzy zmieniają się w perły*. Warszawa: Difin.
- Piejka A. (2017). *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chat.
- Reich R. (2018). *The Common Good*. New York: Wydawnictwo Random House LLC.
- Skarżyńska K. (2019). *My. Portret psychologiczno-społeczny Polaków z polityką w tle*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Skrzypczak B. (2016). *Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji*. *Pedagogika Społeczna*, 3(61), 9–36.
- Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek T. i Śliwerski B. (2010) *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka P. (2000). *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Taylor Ch. (2010). *Nowoczesne imaginaria społeczne*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wojnar I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żywczyk A. (2012). *Spokój wewnętrzny – wyznacznik bezpieczeństwa zbiorowego*. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 4, 171–178.