

Marek Rembierz
Uniwersytet Śląski w Katowicach

PEDAGOGIKA CZASÓW WOJNY. O PRZEMIANACH POWINNOŚCI PEDAGOGIKI W KONFRONTACJI Z RZECZYWISTOŚCIĄ WOJNY

„Ciągła obecność wojen (...), realność gwałtownej śmierci w wyniku zamachów terrorystycznych czyni bardzo aktualnym Korczakowskie *prawo dziecka do śmierci*, do wiedzy o niej i przygotowania na spotkanie z nią. Niezmiernie mało jest badań z tego obszaru. Warto (...) przywrócić czytelnikom świetne studia empiryczne Ludwika Bandury nad skutkami wojny w psychice dzieci i młodzieży, źródłowe publikacje Mariana Walczaka, wspomnienia Kazimierza Obuchowskiego z wojennej zsyłki na Syberii czy studium Wiesława Theissa”.

(Kwieciński, 2004, s. 89)

„Zanik poczucia współodpowiedzialności i bierny stosunek do (...) tego, co się dzieje nie na własnym ciasnym odcinku zainteresowań i pracy, doprowadziły (...) do ustrojów totalnych i wojen”.

(Bandura, 1947, s. 121)

„To w uchodźczyńniach zobaczyliśmy spectrum tragedii (...) w obliczu rozpętanej rosyjską agresją brutalnej bezwzględności wojny. Ich głosy (...) ukazuj[ą] dramat konieczności (...) decyzji w warunkach stresu, strachu i egzystencjalnej niepewności. Są to narracje (...) o ratowaniu życia (...), o tęsknocie (...), o budowaniu codzienności (prze)trwania w nowym, obcym dla nich miejscu”.

(Boroń, Gromkowska-Melosik, 2022, s. 7-8)

„Czas przygotowywać się już nie do wojny, bo ta trwa, tylko do obrony tego, co jeszcze pozostało obecnym pokoleniom, by mogły przetrwać i odnaleźć (...) [się wobec] nowych podziałów geopolitycznych. [...] Jeszcze odwraca się uwagę społeczeństwa od kluczowych zagrożeń państwowości polskiej konfliktami natury światopoglądowej, skandalami (...), byśmy naiwnie sądzili, że możliwy będzie powrót do pokojowej przeszłości, do czasów prosperity”.

(Śliwerski, 2023_b)

„Zagrożenia spełniają wielorakie funkcje w życiu jednostek i społeczeństw; wywołują różnego rodzaju zachowania, m.in. skłaniają do przekształceń istniejących struktur i funkcji”.

(Kojas, 2012. s. 24)

Jeśli uprawiasz pedagogikę i pragniesz pokoju w relacjach między ludźmi, narodami i państwami, to uprawiaj również pedagogikę poszukującą właściwych odpowiedzi na trudne wyzwania czasów wojny, którą można określić jako „pedagogikę czasów wojny”. Jeśli chcesz pokoju, to zawczasu dostrzegaj i podejmuj powinności pedagogiki, które mogą wystąpić i występują w konfrontacji z bolesną i tragiczną rzeczywistością wojny.

Sprawa odpowiedzialności i troski pedagogiki o pokój w obliczu zagrożenia wojną to także szczególnie przypadek pożądanego podejścia pedagogiki do wielowymiarowej kwestii wolności: Jeśli uprawiasz pedagogikę i wyrażasz autentyczną troskę o ludzką wolność, to również – już teraz – uprawiaj pedagogikę dającą właściwą odpowiedź na trudne wyzwania czasów zagrożeń i zniewolenia. Jeśli dążysz do kształtowania i wzmacniania warunków sprzyjających ludzkiej wolności to – zanim nie będzie już zbyt późno – dostrzegaj i podejmuj te powinności pedagogiki, które mogą wystąpić i występują w konfrontacji z zagrożeniami różnorodnym zniewoleniem.

Tak sformułowane na wstępie i dopełniające się z sobą postulaty adresowane wobec pedagogiki, narzucają się niejako same przez się, ze względu na swą materię, pokój i wolność – dążenie do pokoju i dążenie do wolności – są z sobą bowiem ściśle zespolone, tak jak i ściśle są z sobą zespolone wojna i zniewalanie. Choć trzeba zauważyć, iż rzeczywistość bywa o wiele bardziej złożona, bo czasy pokoju i wolności mogą – niestety – ludzi swą „wiecznotrwałością szczęśliwej Arkadii”, która nie wymaga – także od pedagogiki – nieustannej i czynnej (czującej) troski o pokój i wolność. Co gorsza, czasy pokoju, jeśli wydają się dane raz na zawsze, to mogą swoiście rozprężyć i rozleniwiać, mogą skutkować ospałą gnuśnością i zubożeniem na sprawy pokoju i wolności, mimo iż – odsuwane z pola zainteresowań i uchodzące z pola widzenia,

nierozpoznawane – zagrożenia pokoju i wolności będą się coraz bardziej pogłębiały i konkretyzowały się w ich niszczącej mocy. Natomiast w czasach wojny, okupacji i zniewolenia, jako czasach daleko posuniętej dehumanizacji i wzmaganania się pogardy wobec człowieka, pogardy wobec wartości ludzkiego życia i wobec godności osoby¹, dzięki ujawniającym się wówczas – na przekór nieprzyjaznym warunkom – szlachetnym postawom i zadzierzgniętym dzięki nim relacjom międzyludzkim, mogą się wytwarzać – emanujące swymi walorami – oazy poczucia wolności i wspólnoty ludzi wolnych, oazy manifestowania się i respektowania ludzkiej godności, choć cena, jaką przychodzi w tych wrogich warunkach zapłacić za ich wytworzenie i utrzymanie bywa bardzo wysoka, wręcz heroiczna, bo bywa daniną cierpienia i ofiary z własnego życia.

W tej godzinie ludzkich dziejów, gdy doświadczanie wojennych zagrożeń i dramatów staje się niepokojąco bliskie, to w szczególności może nasuwać się takie – owszem, wymagające zastrzeżeń, gdyż obarczone ryzykiem niepożądanych z punktu widzenia pedagogiki interpretacji, m.in. nawołujących do totalnej militaryzacji życia – przekształcenie łacińskiego powiedzenia: *Si vis pacem, para bellum* („Jeśli chcesz pokoju, przygotuj się do wojny”) użytego w rzymskim traktacie *Epitoma rei militaris* (*Zarys wojskowości*) autorstwa Publiusza Flawiusza Wegecjusza Renatusa (IV w. n.e.). To powiedzenie przywołuje się w debacie publicznej i akademickiej jako dobitnie wyrażoną przestrożę i zarazem jako zachętę, aby zapobiegać mogącej nadejść militarnej agresji ze strony wrogów rozzuchwalonych czyją słabością i biernością, wręcz gnuśnością. Bywa jednak tak, że banalizuje się dający się wykryć głębszy – niż tylko bezpośrednio militarny, rozbudowy sił zbrojnych i pomnażania ich arsenału – sens wezwania „przygotuj się do wojny”, aby dzięki temu także móc zachować upragniony pokój. Są warte wychwycenia podobieństwa i różnice między „przygotuj się do wojny” a przygotowaniem się do innych naznaczonych trudnościami sytuacji i niekorzystnych uwarunkowań, np.: wezwanie „przygotuj się do – jak się powiada: *ataku – ostrej zimy*”, aby zawczasu dokonać stosownych do okoliczności zmian i zabezpieczyć się, dzięki czemu będzie można w miarę spokojnie egzystować w niedogodności mrozów i śnieżyc (podobnie „przygotuj się do wysokich temperatur, do uciążliwości upałów”). Aczkolwiek te wzmoczone zagrożenia i nieprzewidywalne skutki, które niesie z sobą wojna, mają o wiele bardziej poważny i złożony charakter. Dlatego tym bardziej zasadne jest wezwanie, aby do odparcia tych zagrożeń możliwie odpowiednio się przygotować,

¹ O godności ludzkiej w narracji społecznej, o rozumieniu konieczności respektowania ludzkiej godności i o potrzebie trafnego rozpoznawania jej zagrożeń (również w badaniach socjopedagogicznych) zob. rozprawy Janusza Mariańskiego: (Mariański, 2016); (Mariański, 2017); (Mariański, 2019, s. 5-29); (Mariański, 2021); por. (Dziekoński, 2022, s. 143-154).

a nade wszystko, aby im na wiele sposobów – i to z całych sił – skutecznie zapobiegać (podejmując zdecydowane działania prewencyjne)².

Powiedzenie *Si vis pacem, para bellum* może i powinno być odczytywane również w perspektywie zainteresowań badawczych pedagogiki. Co więcej, wydaje się ono mieć w sobie pedagogiczną intencję i nieść z sobą pedagogiczne przesłanie. Owszem, jest ono dosłownie: niepokojące („nie-pokojące”), gdyż budzi niepokój w imię troski o kruchy i zagrożony pokój. Z tym przesłaniem powinna mierzyć się zatroskana o sprawy ludzkie i dobro człowieka refleksja pedagogiczna, sytuując, to źródłowo starożytne przesłanie – jako wyraz realistycznej troski o pokój – w kontekście swoich czasów, w kontekście aktualnych – i jakby w dużej mierze zaskakujących nas, niespodziewanych – wyzwań, niepokojów i militarnych zagrożeń, z którymi trzeba się współcześnie zmagać.

Czy licząca się z trudnymi wymogami i wyzwaniem rzeczywistości spraw ludzkich, troska o pokój i troska o wolność powinna skłaniać (wręcz przynaglać) akademicką pedagogikę do niejako ustawicznego jej uprawiania również jako dyscypliny poszukującej właściwych odpowiedzi na szczególnie trudne sytuacje (zagrożenia) czasów wojny i czasów zniewolenia? Czy tak ukierunkowana i artykułowana troska ma być także motywacją do wnikliwego rozpoznawania i konsekwentnego spełniania powinności pedagogiki w trudnej konfrontacji z naznaczoną bólem i okrucieństwem rzeczywistością wojny i zniewolenia? Czy dokonane na początku dociekań przekształcenie zalecenia: „Jeśli chcesz pokoju, przygotuj się do wojny” na formułę: „Jeśli chcesz pokoju i jeśli troszczysz się o wolność, to również uprawiaj pedagogikę właściwą dla wyzwań i zobowiązań pedagogicznych czasów wojny i czasów zniewolenia” powinno na stałe (w każdym czasie) być jednym z konstytutywnych wyznaczników uprawiania każdej rzetelnej i pogłębionej refleksji pedagogicznej, jak i każdej praktyki pedagogicznej? Ta antropologiczno-aksjologiczna i zarazem metapedagogiczna kwestia nasuwa się, tym bardziej że rzeczywistość jest – niestety – taka (a nie inna), iż wojny (wojen) i zniewolenia (wprost: niewolnictwa) nigdy nie udało się na stałe w pełni wygasić w skali ziemskiego globu/

² W sytuacji zagrożeń konfliktami (także militarnymi) niezbędne jest kształtowanie umiejętności dialogu, która za podstawę ma zdolność trafnego rozpoznania rzeczywistości. Jak zauważa Leszek Korporowicz: „Umiejętność opanowania narastających (...) konfliktów jawi się (...) jako jedna z kluczowych kompetencji wobec migracji i wzrastającej różnorodności kulturowej. W sferze komunikacji postawy o charakterze *przedmiotowym* eskalują jedynie pogłębiające się dysfunkcje. Aby zatrzymać destrukcyjne podziały, konieczne jest dowartościowanie i kształtowanie postaw *podmiotowych*, które umiejętności te mogą w istotny sposób wspomóc, a przynajmniej osiągnąć stan równowagi. W relacjach pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, narodów i organizacji niezbędne staje się więc opanowanie nie tyle socjotechnicznych umiejętności perswazji, modelowania wpływu i oddziaływań, ile znacznie trudniejszej sztuki dialogu o racjonalności, budowanej na respektowaniu ontologii, a więc realności podmiotu i potencjału jego duchowości”. (Korporowicz, 2016, s. 23); w tym kontekście sytuuje się także sprawa rozumienia bezpieczeństwa kulturowego, zob. (Korporowicz, 2018, s. 32-59).

ludzkości. Wciąż wybuchają kolejne konflikty zbrojne, które przybierają różną postać (co do zasięgu, intensywności i długotrwałości działań militarnych), niosąc żniwo śmierci i cierpienia, skutkując destrukcją, deprawacją i dehumanizacją, a współcześnie – jak się zauważa – prowadzona jest na wielu frontach „trzecia wojna światowa w kawałkach”. Wciąż zniewala się ludzi i wzrasta niewolnictwo, intensyfikuje się zbrodniczy handel „żywym towarem”, a nadmienić należy, iż zachodzą – w całych ludzkich dziejach – ściśle powiązania między wojną a niewolnictwem, zwłaszcza pozyskiwanie i eksploatowaniem niewolników³. Choć częstokroć tej sytuacji – jako swoiście wstydlivej i skandalicznej – nie chce się dostrzegać w należyte wnikliwy sposób i wyraźnie eksponować w badawczym oglądzie współczesności.

Tradycja pedagogicznych badań Ludwika Bandury nad oddziaływaniem doświadczenia wojny na dzieci i młodzież

Gdy w 2004 roku Zbigniew Kwieciński opracował i wydał (poprzedzając wstępem) fragmenty rozprawy doktorskiej z 1950 roku autorstwa – jednego ze swych akademickich mistrzów – Ludwika Bandury (1904-1984) pod tytułem *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży* (Bandura, 2004), wówczas publikacja ta mogła być postrzegana – w polskich warunkach – jako szansa zapoznania się z cennymi archiwaliaми z dziejów polskiej (toruńskiej) nauki, jako przybliżenie wartościowych poznawczo badań, które były prowadzone w powojennej pedagogice i osadzone w kontekście doświadczeń wojennych⁴, jak też w tamtych latach były bardzo potrzebne dla praktyki działań pedagogicznych. Choć w 2004 roku można było na publikację tych badań spojrzeć również jako na podejmującą wciąż aktualną problematykę, wojny – niestety – toczyły się bowiem w różnych rejonach świata⁵, polscy żołnierze brali udział w kontyngentach sił zbrojnych w Afganistanie i Iraku, a przedmiotem badań różnych dyscyplin był międzypokoleniowy przekaz doświadczeń i traum wojennych (m.in. zjawisko postpamięci trzeciego pokolenia). Gdy natomiast

³ W książce *Disposable People. New Slavery in the Global Economy (Jednorazowi ludzie. Nowe niewolnictwo w gospodarce światowej)*, autorstwa Kevina Balesa (Bales, 1999/2012), badającego w skali globalnej współczesne niewolnictwo, zwłaszcza od strony ekonomiczno-gospodarczej (Bales jest współautorem *Global Slavery Index*), wskazuje się na powiązanie niewolnictwa z opłacalnością niektórych gałęzi działalności gospodarczej i zyskami finansowymi tych, którzy wykorzystują pracę niewolników. Podkreśla, że obecnie liczba niewolników jest największa w dziejach. Na te kwestie zwraca uwagę Katarzyna Zarzecka (Zarzecka, 2022).

⁴ O problematyce „wychowania w czasach pogardy” w odwołaniu do doświadczeń II wojny światowej zob. Marek i Jasiński, 1989; Theiss, 2012 (o sieroctwie wojennym polskich dzieci w latach 1939-1945); Kostkiewicz 2020.

⁵ O wojnach (toczących się w ponowoczesności) jako aktualnym wyzwaniu także dla rozwijania teorii stosunków międzynarodowych i prawa międzynarodowego zob. Zenderowski, Cebul, 2017, s. 9-39; por. Aron, 1995; Hassner, 1998; Walzer, 2006; Walzer, 2010; Baran, 2018.

na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu 20–22 września 2022 roku – Zjeździe mającym przewodni temat: *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* – w plenarnym (rozpoczynającym) wystąpieniu pt. *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży – 75-lecie badań Ludwika Bandury* Zbigniew Kwieciński przedstawiał to samo zagadnienie i na tej podstawie opublikował w księdze Zjazdu krótki szkic pt. *Ludwik Bandura o krzywdach wojennych dzieci oraz o zadaniach szkoły uspołecznionej* (Kwieciński, 2023) oraz większe studium zatytułowane *Ślady psychiczne wojny w badaniach Ludwika Bandury* (Kwieciński, 2022), to ta sama problematyka – która w 2004 roku, niecałe dwadzieścia lat wcześniej, mogła niesłusznie uchodzić za nieco antykwaryczną – obecnie stała się wręcz paląco aktualna. A co więcej, badania Ludwika Bandury odczytuje się obecnie jako pionierskie dla dziś podejmowanych badań i inspirujące do zwrócenia bacznej uwagi na problematykę – *hic et nunc* – wymagającą skupionych na niej badań. To przykład jak w każdym czasie – a zwłaszcza w takim, który może ludzi i mamy spełnieniem się wizji „wiecznego pokoju” – w rzetelnie uprawianej pedagogice należy również uwzględniać pedagogiczne badania dotyczące doświadczenia czasów wojny. Aby jednak należycie spełniać powinności badawcze pedagogiki konfrontującej się z doświadczeniami czasów wojny, to trzeba – tak jak Ludwik Bandura – wypracować w sobie określone zdolności intelektualne i trzeba respektować rygory metodologiczne, aby nie dać się uwieść pozornie wzniosłemu pustosłowiu:

„Z rozprawy tej – jak ujmuje to Zbigniew Kwieciński – wylania się obraz (...) Ludwika Bandury jako badacza dociekliwego, krytycznie posługującego się literaturą światową, rozważnie wyprowadzającego wnioski z bogactwa wytworzonych źródeł empirycznych, umiającego zawiesić własne przekonania wobec budzących najwyższe emocje doświadczeń dzieci jako ofiar wojny i okupacji. To pedagogia krytycznego i taktownego realizmu”. (Kwieciński, 2022, s. 133-134)

To bardzo ważne – tak od strony wymagań metodologicznych, jak i wymagań aksjologicznych – aby pedagogiczne badania podejmujące problematykę doświadczenia czasów wojny stanowiły dojrzałą „pedagogię krytycznego i taktownego realizmu”, bo inaczej rozminą się z tą trudną i złożoną rzeczywistością, którą mają wnikliwie rozpatrywać i ukazywać (taką, jaką ona jest/ taką, jaką ona była), której – rzecz można – mają oddać sprawiedliwość. Konkludując wywód, Zbigniew Kwieciński zauważa odnośnie do doktoratu Ludwika Bandury z 1950 roku:

„Ta rozprawa zaś mogłaby się stać najlepszą lekcją pacyfizmu. Zresztą w końcowych partiach tej pracy Ludwik Bandura kilkakrotnie użył pojęcia «pedagogika pacyfistyczna». Mogłaby być... Ale nie została

opublikowana. Dlaczego? Za chwilę rozszalała się «wojna» na «froncie ideologicznym», za chwilę pedagogikę polską postawiono przed «trybunałem marksizmu» i zaczęła się pisanina, gadanina i zalew książek o «wychowaniu socjalistycznym», które zmienić miało i stworzyć «nowy wspaniały świat». Dla pedagogiki oznaczało to regres o 20 lat. Odsunięto od pracy wybitnych uczonych, zawieszono badania. I trzeba było zacząć wszystko od początku...” (Kwieciński, 2022, s. 134)

Przy okazji wskazania na możliwość właściwego i pogłębionego rozumienia pojęcia „pedagogika pacyfistyczna”, Zbigniew Kwieciński sygnalizuje – podjętą w dalszej części prowadzonych tu dociekań – destrukcyjną militaryzację „wojennego” uprawiania pedagogiki w PRL-u i ideologicznie motywowanych dążeń do „wychowania socjalistycznego” (pedagogiki i edukacji traktowanych instrumentalnie jako narzędzi walki o utrwalanie ustroju). Wyraża także tezę, iż „wielostronne, staranne i krytycznie wykorzystane badania empiryczne uchroniły Ludwika Bandurę od jakiegokolwiek pedagogizmu, od wiary, iż od wychowania zależą losy kraju. Podkreślał on wzajemną zależność ogólnych zmian politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturalnych ze zmianami w oświacie, w treściach i formach kształcenia i wychowania” (Kwieciński, 2022, s. 131). W kontekście trafnej krytyki pedagogizmu nasuwa się uwaga, że pedagogika, także ta określana mianem „pacyfistycznej” lub „pedagogiki (dla) pokoju”, aby była pedagogiką rzetelną i wiarygodną, to również powinna ona – tak jak to czynił Ludwik Bandura – realistycznie uwzględniać i badać doświadczenia czasów wojny i zniewolenia (oraz ich dalekosiężne konsekwencje).

Na badawcze i praktyczne zadania psychologii i pedagogiki w związku z występującą u więźniów niemieckich obozów koncentracyjnych „psychozą obozową”, tuż po zakończeniu II wojny światowej wskazywał Ludwik Fleck (1896-1961). Odwołując się do osobistych przeżyć i obserwacji z obozów koncentracyjnych, w których był osadzony, zwracał on uwagę na fakt, iż: „Wielu więźniów odczuwało nie tyle strach przed prześladowcą, ile pewnego rodzaju specyficzną, niewolniczą «cześć»” (Fleck, 2007, s. 294). Wnioski z obserwacji zachowań, które potęgowały i pogłębiały – od wewnątrz – stan zniewolenia więźniów, skłaniały Ludwika Flecka do sformułowania pedagogicznego postulatu odpowiedniego przygotowania ludzi (i to zawczasu) do konfrontacji z degenerującą postawą ludzkiej sytuacją obozowych zależności. Ważnym zadaniem „psychologii i pedagogii (jest) badać i kształcić mechanizmy obrony psychicznej, chroniącej przed powstaniem «psychozy obozowej», rozwijającej się u więźniów”. Za właściwy sposób zapobiegania obozowym patologiom zależności, Ludwik Fleck uznaje także „wychowanie ludzi w poczuciu prawdziwie demokratycznej równości” (Fleck, 2007, s. 294). Jego własna koncepcja

stylów myślenia – oraz ich uczenia się, aby zdobywać i pomnażać wartościową poznawczo wiedzę – ma także przyczyniać się do takiego wychowania, które zapobiegać będzie niepożądanym postawom u osób, z których nie-ludzki system uczynił poddanych sobie więźniów, czy wręcz bezwolnych niewolników.

W przenikliwym studium o rozumieniu bolszewizmu, rewolucji i wojnie w myśli Mikołaja Bierdiajewa (1874-1948), Michał Bohun – podzielać spostrzeżenia Mikołaja Bierdiajewa – wskazuje na charakter doświadczenia zła zniewolenia niesionego przez bolszewizm, rewolucję i wojnę oraz na procesy dehumanizacji, zaniku człowieczeństwa. „W wojnie nowoczesnej – stwierdza – człowiek staje się bezwolnym narzędziem ciemnych sił, poddany zostaje nie-ludzkiemu fatum, czyli ztraca to, co stanowi o jego człowieczeństwie – wolność i odpowiedzialność, które manifestują się w działaniu urzeczywistniającym wartości. Zło wojny nie polega bynajmniej na walce, przemocy, cierpieniu i śmierci – bo te są czymś nieuchronnym w życiu – lecz na tym, że wychowuje ona ludzi do niewoli, rodzi tyranów i niewolników” (Bohun, 2015, s. 94; zob. Duda 2015; Aleksiejuk 2020, s. 108-110). Jeśli występują tak poważne zagrożenia dla fizycznej i duchowej egzystencji człowieka, zagrożenia dehumanizacją dotykające istotnych cech człowieczeństwa, to tym bardziej uwidaczniają się podstawowe powinności pedagogiki czasów wojny: przeciwdziałać uformowaniu ludzi zniewolonych i dążyć do kształtowania ludzi wolnych⁶.

Odczytanie aktualnych powinności polskiej pedagogiki w konfrontacji z rzeczywistością – przyczynami, przebiegiem i skutkami – toczących się wojen

W cieniu agresji zbrojnej i wojny obronnej w Ukrainie oraz z aktywnym udziałem gości z walczącej Ukrainy odbywał się XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Osoby odpowiedzialne za organizację Zjazdu – Agnieszka Cybal-Michalska i Piotr Kostyło – w sprawozdaniu z przebiegu obrad opublikowanym w Ukrainie stwierdzają: „Szczególnym wątkiem w trakcie (...) [Zjazdu] było spotkanie przedstawicieli pedagogiki polskiej z Koleżankami i Kolegami z Ukrainy. Potrzeba zaproszenia pedagożek i pedagogów ukraińskich na Zjazd stała się (...) imperatywem po bestialskim ataku Federacji Rosyjskiej na Ukrainę”; i zauważają, że gdy temat Zjazdu „Przesilenie. Budujmy lepszy świat

⁶ Warto zwrócić uwagę na figury dzieciństwa w militarystycznym dyskursie w Związku Radzieckim i we współczesnej Rosji, które przybliży i rozpatruje Wojciech Siegień (Siegień, 2016a, s. 51-63): „Silna militaryzacja społeczeństwa sowieckiego powodowała, że sytuacja konfliktu w Związku Radzieckim była stanem immanentnym tak dla stosunków społecznych wewnątrz kraju, jak polityki prowadzonej na zewnątrz. Po rozpadzie Związku Radzieckiego Rosja przechodziła szereg transformacji. (...) Jednak (...) Rosja stopniowo wracała na drogę militaryzacji społecznej, widocznej w różnych obszarach życia społecznego – w tym bardzo wyraźnie na polu edukacji” (Siegień 2016a, s. 52); o przemianach w nauczaniu historii w Rosji zob. (Siegień 2016b, s. 185-202).

w sobie i pomiędzy nami” był już ogłoszony, to „wówczas za naszą wschodnią granicą wydarzyło się coś, co nie mieściło się w naszych głowach, co było tak irracjonalne, że (...) porównywaliśmy to do lądowania Marsjan na Ziemi (...) Oto Federacja Rosyjska rozpoczęła pełnoskalową wojnę przeciwko Ukrainie, suwerennemu, sąsiedniemu państwu (...). Obserwowaliśmy relacje z wielu frontów walki i nie mogliśmy uwierzyć własnym oczom – jak w XXI wieku w środku Europy jedno państwo może zaatakować drugie i dążyć do jego zdobycia (...) i skolonizowania. W świetle tego (...) hasło naszego Zjazdu nabrało (...) dramatycznego, ale i bardziej realnego znaczenia. Oto przesilenie stało się stanem, w którym (...) decydują się przyszłe losy Europy, a także świata. Oto wezwanie do budowania lepszego świata w sobie i pomiędzy nami stało się wołaniem o wsparcie napadniętego państwa, jego obywateli i kultury” (Cybal-Michalska i Kostyło, 2022, s. 4; zob. Budnyk 2022). Rzec można, że jakby sama rzeczywistość upomniała się o ten temat, ukazując, że dokonujące się przesilenia mogą być też szczególnie dolegliwym i bolesnym doświadczeniem zła, z którym pedagogice przychodzi się bezpośrednio zmagać. Dzieje się to, „co nie mieściło się w naszych głowach”, w dobrej wierze zakładaliśmy bowiem pomyślny „obróć spraw”; wydarzają się takie sytuacje, że „nie mogliśmy uwierzyć własnym oczom”, bo jako realna jawi się otchłań bestialstwa. Oto wojna na nowo stała się losem ukraińskich dzieci i część z nich znalazła schronienie w Polsce, podejmując systematyczną naukę szkolną w polskim systemie oświaty: „Ważnym aspektem udzielanej pomocy było organizowanie edukacji dla ukraińskich dzieci i młodzieży, otwieranie na ich obecność polskich szkół i placówek oświatowych, przygotowywanie stosownych zajęć i szukanie optymalnych sposobów pokonywania barier językowych” (Cybal-Michalska i Kostyło, 2022, s. 5).

Agnieszka Cybal-Michalska i Piotr Kostyło w liście skierowanym do gości z Ukrainy (z podziękowaniem za ich aktywne uczestniczenie w pracach Zjazdu), zwrócili uwagę na cywilizacyjne i radykalnie destrukcyjne przesilenie, jakim jest agresja militarna i tocząca się wojna:

„Nie wyobrażaliśmy sobie, że jako pedagodżki i pedagodzy możemy podejmować namysł nad aktualnymi problemami kultury (...) w jej wymiarze edukacyjnym, pomijając wojnę toczoną przez Ukrainę z rosyjskim agresorem. Wojna ta, będąca najbardziej dramatycznym wyrazem przesilenia w naszych czasach, (...) (to) wojna dwóch cywilizacji, z jednej strony cywilizacji opartej na demokracji, wolności, prawach człowieka i ludzkiej godności, z drugiej strony – cywilizacji autorytaryzmu, zniewolenia, bezprawia i poniżania człowieka. (...) Zwycięstwo tej pierwszej cywilizacji zależy w tej chwili od bohaterskiego oporu Ukrainy. (...) W pomoc Ukrainie angażują się nauczyciele akademicy

i studenci, czynimy to z przekonaniem, gdyż doświadczenia naszej historii (...) pokazały nam, czym jest rosyjski imperializm”. (Cybal-Michalska i Kostyła, 2022, s. 9)

Przytaczany i komentowany tu artykuł Agnieszki Cybal-Michalskiej i Piotra Kostyły stanowi jedno z dobitnych świadectw wyraźnego – i niespodziewanego – przesilenia dokonującego się w polskiej myśli pedagogicznej (m.in. wyrażającego się „wyostrzeniem” języka służącego ocenie sytuacji) i świadczy o dokonujących się przemianach w zakresie powinności pedagogiki skonfrontowanej z rzeczywistością wojny.

Konfrontując refleksję pedagogiczną z aktualnym czasem militarnej agresji i wojny, bardzo zdecydowany ton wypowiedzi przyjął jeden ze współtwórców polskiej pedagogiki międzykulturowej, Jerzy Nikitorowicz, w artykule (z 2022 roku) *Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości*:

„kształtowany przez ZSRR, a w ostatnich latach przez rządy Putina, jednolity naród rosyjski, z włączeniem do niego także narodu ukraińskiego, stawał się coraz wyraźniej fikcją. Putinowska propaganda sięgnęła więc do historycznych mitów, narosłych przez wieki uprzedzeń, negatywnych stereotypów Ukraińca. Niszczono systematycznie przez lata tradycje wielokulturowości, straszono faszystowskim rządem, przed którym Rosja będzie musiała bronić Ukraińców, wydobywano złą pamięć o banderowcach, nacjonalizmie, separatyzmie wyznaniowym, wskazywano na Ukraińców jako wrogów Rosji niszczących marzenia o wielkim kraju itp. Wszczęta przez Rosjan wojna na Ukrainie, ludobójstwa dokonywane przez żołnierzy rosyjskich na kobietach i dzieciach, uświadamiają nam niszczenie wypracowywanych idei i zasad pokojowego rozwiązywania problemów, kreowanego od wielu lat paradygmatu współistnienia kultur”. (Nikitorowicz, 2022a, s. 46)⁷

⁷ W konkluzji niejako programowego artykułu – w odniesieniu do aktualnej sytuacji wojennych doświadczeń i zagrożeń – *Kultura pokoju jako szczególne zadanie współczesnej edukacji*, Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę na istotne pedagogiczne powinności wobec kształtowania więzi narodowej i zarazem komunikowania się między kulturami narodowymi: „Edukacja, odpowiadając za kształtowanie kultury pokoju, przyjmuje, że naród jest szczególnie ważnym punktem odniesienia dla jednostki w kontekście wspólnego dobra, losów, przeżyć, historii itp. Deklaracje identyfikacji mogą się jednak kłócić z niskim poziomem kapitału społecznego, czyli gotowością do podejmowania działań wspólnotowych, kształtujących więź narodową, a na jej bazie ponadnarodową. Uważam, że można w tym zakresie czynić wiele poprzez edukację umożliwiającą otwarte komunikowanie się z innymi kulturami narodowymi, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnej kultury w kontekście innych, określenie swojego miejsca i obowiązku wobec nich, umożliwiając tym samym wzajemny symetryczny rozwój i pokojowe funkcjonowanie” (Nikitorowicz, 2022b, s. 75). O potrzebie przemyślenia relacji wróg-przyjacieli w życiu społecznym i o przyjaźni politycznej zob. (Shevchuk, 2014, s. 33-45).

Ta dobitna wypowiedź Jerzego Nikitorowicza, jak i cały wywód zaprezentowany w tym jego artykule, to przykład pedagogicznej reakcji – z punktu widzenia pedagogiki międzykulturowej⁸ – na sytuację agresji militarnej i toczącej się wojny.

O tym, jak mocno doświadczenia związane z toczącą się wojną wpisują się obecnie w polski namysł pedagogiczny nad różnymi kwestiami, zaświadcza m.in. ukontekstowanie rozpatrywania przez Bogusława Śliwerskiego myśli pedagogicznej Marii Montessori wobec skutków czarnej pedagogiki i rywalizacji:

„Zmiany zachodzące na świecie (...), a także przeżywana przez nas wojna w Ukrainie sprawiają, że warto zadać pytanie, czy edukacja odwołująca się do walki, rywalizacji antagonizującej jednostki i grupy społeczne, nie wymaga ponownego, zaktualizowanego podejścia. Nie chcę przez to powiedzieć, że edukacja pomijała ten problem, gdyż gdyby tak było (...), to być może byłoby na świecie jeszcze więcej wojen domowych czy konfliktów zbrojnych między państwami. (...)

Dramatyczne dla ludzkości wojny nie zniknęły z życia kolejnych pokoleń. Montessori zabierała głos na temat losów dzieci w czasach wojny w latach 30. XX w., mając w pamięci tragedie i bolesne losy dzieci z okresu I wojny światowej. Potem przyszła II wojna światowa, a teraz stoimy przed zagrożeniem trzecią wojną światową. Powracają zatem nie tylko wspomnienia najstarszego pokolenia Polaków, które pamięta jeszcze okres II wojny światowej oraz grabieży i gwałtów dokonywanych na naszej ludności cywilnej przez wracające z Berlina rosyjskie wojska (...). Po raz kolejny okazało się, że edukacja sama w sobie, a tym bardziej w osamotnieniu społeczno-politycznym, nie jest w stanie stać się sprawczym czynnikiem zmian społecznych i kulturowych, w wyniku których (...) politycy nie zaczną ponownie marzyć o wojnie”. (Śliwerski, 2023c, s. 8-9)

⁸ W polskiej pedagogice międzykulturowej realistycznie wskazywano na (niepożądaną) rolę wojen w tworzeniu społeczności wielokulturowych i na dalekosiężne, destrukcyjne skutki wojen prowadzących do zniewolenia: „Jedną z najdawniejszych i – niestety – zbyt częstych okoliczności powstawania społeczeństw wielokulturowych – zauważa Tadeusz Lewowicki – są wojny. W ich wyniku brano jeńców, niewolników – ludzi mających swoje języki, kultury. Od czasów, gdy znaczenie zyskało terytorium, uprawne pola i bogactwa naturalne, w wyniku wojen włącza się opasane terytoria i ich mieszkańcy do państw zwycięskich. Tak powstawała wielokulturowość obarczana przemocą, krzywdą, złymi doświadczeniami” (Lewowicki, 2021, s. 18). O potrzebie przemyślenia problemu tożsamości mniejszości narodowych zob. (Shevchuk, 2013, s. 37-52): „Alternatywą do koncepcji multikulturalizmu jest rozumienie polityki kształtowania tożsamości mniejszości narodowych jako tworzenie się politycznej ontologii, bazującej na agonistyczności. Rozumienie polityczności jako agonizmu pozwala przewyciężyć powszechne rozumienie polityczności jako antagonizmu (...). W ten sposób różne grupy narodowe i ich tożsamości nie postrzegają się nawzajem jako wrogie” (Shevchuk, 2013, s. 52).

Wśród obecnie prowadzonych polskich badań pedagogicznych nad egzystencjalnymi, migracyjnym, edukacyjnymi i opiekuńczo-wychowawczymi doświadczeniami i sytuacjami związanymi z wojną obronną Ukrainy wskazać można m.in. publikacje, które spotkały się z dość wyraźnym odzewem społecznym: Aleksandry Boroń i Agnieszki Gromkowskiej-Melosik: *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja* (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022)⁹, która została uhonorowana Nagrodą Łódzkiego Towarzystwa Naukowego im. Profesor Ireny Lepalczyk za prace badawcze z zakresu pedagogiki społecznej w 2023 roku; Pawła Rudnickiego: *Kto jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec-kwiecień 2022)*; (Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2023), a także artykuł Pawła Rudnickiego i Karoliny Reinhard: *Tworzenie miejsc wspólnych jako reakcja na kryzys uchodźczy. Doświadczenia z pracy wolontariackiej w „Czasoprzestrzeni” i „Stacji Dialog”* (Wrocław, marzec-kwiecień 2022)” (w: *Uchodźcy pośród nas: Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. Ewa Kurantowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2022, s. 51-62). W tym nurcie badań pedagogicznych sytuuje się artykuł Jadwigi Daszykowskiej-Tobiasz i Zbigniewa Babickiego, zdający sprawę z badań prowadzonych wśród uchodźców w Rzeszowie: *Wsparcie społeczne rodzin uchodźców z Ukrainy przebywających w Polsce w wyniku wojny – analiza problemu w optyce pedagogiki społecznej* („Roczniki Pedagogiczne”, 2023, 15(51), nr 4, s. 207-222). W podsumowaniu Jadwiga Daszykowska-Tobiasz i Zbigniew Babicki stwierdzają:

„Na podstawie przeprowadzonych badań nasuwa się wniosek, że Polacy wspierający uchodźców z Ukrainy stworzyli krąg *spirali życzliwości*. Poprzez podejmowanie wymiany informacji, wymiany emocjonalnej, instrumentalnej i innych kategorii wsparcia społecznego, zrealizowali jego zasadniczy cel, tj. zabezpieczenie potrzeb badanych osób w trudnej sytuacji, których nie byli w stanie samodzielnie zaspokoić.

⁹ Bogusław Śliwowski stwierdza: „Jestem pod ogromnym wrażeniem wydanej przez »Impuls« książki Aleksandry Boroń i Agnieszki Gromkowskiej-Melosik pt. *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja* (2022). Trwa wojna w Ukrainie, a ja wciąż myślę o losie tych matek, kobiet z dziećmi, osobach chorych, rannych, starszych, którym udzielaliśmy pomocy, gościny, wsparcia, by mogli powrócić do względnie bezpiecznych i już uwolnionych przez ukraińskich żołnierzy miejscowości w ich ojczyźnie. Nie ma dnia, bym po kolejnych wiadomościach o bombardowaniu osiedli mieszkaniowych i infrastruktury energetycznej na Ukrainie nie dopytywał, jaki jest los tych, którzy stali się także *moją rodziną*. Jestem ogromnie wdzięczny Autorkom za tę publikację, która jest natychmiastową reakcją naukowców, badaczek WSE UAM w Poznaniu na los ukraińskich uchodźczyń. Prowadząc z nimi rozmowy, wywiady, dokonując obserwacji, zarejestrowały zarazem świadectwo egzystencjalnych dramatów, niewyobrażalnych dla cywilizowanego Europejczyka trzeciej dekady XXI wieku przeżyć, rozterek, indywidualnych historii życia swoich respondentek”. (Śliwowski, 2023_a)

Mieszkańcy Rzeszowa poprzez wejście w interakcję z badanymi, w większym zakresie z oddaniem trwali z nimi w kryzysie, podejmowali starania o niwelowanie ich cierpienia, pokonywania bieżących problemów, w mniejszym zaś wzmacniali zdolności do samodzielnego rozwiązywania spraw, (...) i poprawy swojego położenia. (...) wśród działań wspierających przeważały aktywności charakterystyczne dla modelu buforowego wsparcia społecznego (...), mającego na celu ochronę przed negatywnymi skutkami stresu i jego destruktywnym wpływem na samopoczucie i zdrowie. (...)

Rozmówcy pobyt w Rzeszowie traktowali jako czas oczekiwania na zakończenie wojny w Ukrainie, deklarowali chęć powrotu do kraju. Większość kobiet posiadała dzieci w wieku szkolnym lub młodsze, co wiązało się z koniecznością sprawowania nad nimi opieki i w pewnym sensie uniemożliwiało podjęcie działań usamodzielniających.

(...) uchodźcy z Ukrainy w środowisku społecznym Rzeszowa otrzymali wsparcie, dzięki któremu mogli w miarę spokojnie i godnie żyć. (...) pierwsza fala pomocy i wsparcia uchodźców uciekających z Ukrainy była w Polsce imponująca w odniesieniu do ilości osób chętnych do pomocy oraz (...) różnorodnych działań wspierających. Niestety od czasu realizacji badań minęły prawie dwa lata, a wojna trwa nadal”. (Daszykowska-Tobiasz, Babicki, 2023, s. 219-220)

Pobyt w Polsce to z początku w dużej mierze był „czas oczekiwania na zakończenie wojny”, ale niestety wojna trwa dalej, a coraz dłuższe i coraz bardziej wyniszczające trwanie wojny pomnaża wyzwania społeczne i powinności pedagogiczne, którym coraz trudniej sprostać.

Odpowiedzią polskich pedagogów na doświadczenie czasów wojny stała się również książka *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym* (red. Michał Paluch, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022). We wprowadzeniu do tej pracy zbiorowej (zatytułowanym *O inicjatywie napisania książki*) Michał Paluch i Bogusław Śliwerski dzielą się spostrzeżeniem:

„Zdaliśmy sobie (...) sprawę, że pisanie tekstów naukowych w warunkach wojennych, wywołujących specyficzne skupienie i motywację, niesie w sobie problem głębszy – ujawnia (...) zbiorową świadomość, jak i zbiorową nieświadomość. Wydaje nam się (...), że w takich okolicznościach mają one prawo zaistnieć, stanowiąc w przyszłości problematykę (...) wspólnego polsko-ukraińskiego projektu badawczego”. (Paluch, Śliwerski, 2022, s. 13)

W zawartym w książce *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym* i zarysowującym mapę podstawowych problemów artykule *Wymiary edukacyjnego*

wzbudzenia polsko-ukraińskiego w obliczu wojny i powojnia jego autor, Bogusław Śliwerski, zwraca uwagę na dokonujące się w kontekście doświadczeń czasów wojny nowe odczytanie znaczenia i roli tanatopedagogiki: „Przybycie do Polski dzieci wojny nadało pedagogice dodatkowego zakresu treściowego, którego wcześniej nie mogła spodziewać się Europa, uśpiona fałszywą (...) polityką zagraniczną Federacji Rosyjskiej” (Śliwerski, 2022, s. 39-40). Pedagogika i edukacja znalazły się w sytuacji szczególnego „wzbudzenia”, spełniając powinności pedagogiczne czasów wojny, podjęto się m.in. prowadzenia:

„w trybie interwencyjno-kryzysowym (...) warsztatów dla dyrektorów szkół, pedagogów (...): *Jak się zachować, kiedy na wojnie ginie rodzic ukraińskiego ucznia?*; *Lekcje pokoju w warunkach wojennych*; *Stres traumatyczny spowodowany wojną*; *Ukraiński uczeń – kultura, doświadczenia, relacje*. (...) poruszano takie zagadnienia, jak: przygotowanie się do reakcji na graniczne sytuacje lękowe (śmierć rodzica na wojnie); wyzwalanie momentów podwyższonej troskliwości wobec osieroconej osoby i siebie wzajemnie; reagowanie na zachowania obronne uczestników traumatycznego wydarzenia; rytuały i kody kulturowe równoważące ekstremalny stres i wzmocnienie zasobów egzystencjalnych ucznia (...).” (Śliwerski, 2022, s. 40)¹⁰

W zakończeniu analiz różnych aspektów wydarzającego się edukacyjnego wzbudzenia polsko-ukraińskiego (także w zakresie rozwijania edukacji międzykulturowej), Bogusław Śliwerski formułuje apel, aby trafnie odczytywać i konsekwentnie spełniać powinności pedagogiczne ujawniające się w obliczu toczącej się wojny:

„Kształcą nie tylko podróże, ale także ci, którzy przyjechali do nas z innego kraju. Dzieci i młodzież Ukrainy wzbogacają nas swoją obecnością, szeroko pojmowaną kulturą, osobistym świadectwem cierpienia. Okażmy im naszą polską gościnność, otwartość na świat i tolerancyjną postawę. Nie ulegajmy (pro)rosyjskiej propagandzie, jej trollom, wykorzystującym polskich obywateli, również polityków, (...) do wywoływania negatywnych nastrojów wobec poszukujących pomocy, schro-

¹⁰ „Terapeuci, pedagodzy, pracownicy socjalni, nauczyciele, wolontariusze oraz rodziny przyjmujące w domach uchodźców mogą spotkać się z sytuacją potrzeby towarzyszenia Gościom (ofiarom wojny) w ich cierpieniu, które zostaje spowodowane dodatkowo informacją o ranach, kalectwie lub utracie najbliższej im osoby. W środowisku rodzinnym powyższe doświadczenie będzie zapewne intuicyjnie łagodzone, dorośli bowiem musieli wcześniej radzić sobie z traumą po stracie najbliższej osoby (...)” (Śliwerski, 2022, s. 40). Problematykę przygotowania (szkolenia) nauczycieli do pracy z ukraińskimi uczniami, którzy ucierpieli w wyniku rosyjskiej agresji *in statu nascendi* – w ramach polsko-ukraińskiej współpracy naukowej – rozpatrywały Olena Budnyk i Anna Sajdak-Burska: (Budnyk, Sajdak-Burska, 2022, s. 9-22; Budnyk, Sajdak-Burska, 2022, s. 16-31).

nienia, opieki, przetrwania i edukacji uchodźców z Ukrainy. Bądźmy nadal razem z ofiarami wojny, dzieląc ich traumę, ból, cierpienie, rozłąkę, utratę domu i doświadczenie jarzma sowietyzacji. Pomagajmy, tym bardziej że nie jest (...) powiedziane, że sami tej pomocy nie będziemy potrzebowali. Jest w nas wielka (...) solidarność międzyludzka – tym razem z ofiarami wojny nikczemnie prowadzonej przez Federację Rosyjską”. (Śliwerski, 2022, s. 47)

W tym apelu jasno i wyraźnie ukazane są moralne zobowiązania do wykazywania się w działaniach pedagogicznych – stosownie do konkretnych ludzkich potrzeb – solidarnością z ofiarami wojny; tak w działaniach pedagogicznych ukierunkowanych praktycznie, jak i w działaniach ukierunkowanych badawczo, aby lepiej poznać i zrozumieć powinności pedagogiki mierzącej się z aktualnymi wyzwaniami.

We współpracy polsko-ukraińskiej ukazał się także ważny dla myśli i praktyki pedagogicznej Słownik *wyrazów ratujących życie*, którego pomysłodawca i redaktor – Michał Paluch – we wprowadzeniu pisze:

„Wojenna trauma przenika pokolenia, rozbudzana nie tylko rodzinnymi wspomnieniami, ale też obrazami zła i bestialstwa obecnymi w mediach. (...) nie karmmy się tylko słowami zbrodni i okrucieństwa, resentymetu, żalu i poczucia niesprawiedliwości. Nie chcemy (...) mierzyć własnej wolności poczuciem bezsilności wobec późniejszych społecznych dewiacji, psychicznych deficytów, nihilizmu moralnego i defetyzmu, które nie pozwalają na zrodzenie się życiodajnej myśli pedagogicznej”. (Paluch, 2023, s. 12)

W tym słowniku rozpatruje się takie kategorie, zwłaszcza pedagogiczne, które w warunkach wojennych zagrożeń mogą ratować życie i sens życia (zob. m.in.: Budnyk, Paluch, 2023, s. 505-508; Budnyk, Rejman 2023, s. 571-573; Śliwerski, 2023d, s. 599-697).

W podejmującym aktualną problematykę artykule *Sens życia w doświadczeniach wojennych dzieci*, Hanna Kostyło wyjaśnia teoretyczną i praktyczną doniosłość rozpatrywanych kwestii:

„Brutalna wojna, która od niemal roku trwa w sąsiadującej z Polską Ukrainie, niesie za sobą wiele naglących pytań. Jednym z nich jest pytanie o sens cierpienia niewinnych ludzi – cywilnych ofiar krwawego konfliktu, wśród nich zaś szczególnie dzieci, które (...) są wystawiane na wielorakie poważne zagrożenia fizyczne, emocjonalne, a także duchowe. Z doświadczeń wcześniejszych wojen (...) wiadomo, że traumatyczne doświadczenia wojenne dzieci nie odchodzą w niebyt, lecz w różny, najczęściej negatywny sposób oddziałują na życie dzieci

na dalszych jego etapach. (...) Egzystencjalne pytanie o sens cierpienia dzieci staje się jednocześnie pedagogicznym i terapeutycznym pytaniem o środki, za pomocą których dziecko może niwelować lub co najmniej osłabiać to oddziaływanie”. (Kostyło, 2022, s. 166)¹¹

Poszukując odpowiedzi na te egzystencjalnie doniosłe pytania, Hanna Kostyło sięga m.in. po – rozwijaną również w związku z własnymi doświadczeniami Victora Frankla (1905-1997) z czasów wojny i eksterminacji – logoterapię i po badania Ludwika Bandury, jak też przywołuje wojenne doświadczenia i wspomnienia – z okresu dzieciństwa – Józefa Tischnera (1931-2000) (zob. Pala, 2022)¹².

„Jesteśmy niczym grecki chór, który teraz mówi o wojnie i jej konsekwencjach. Mówi zbiorowo. Mówi powszechnie. Mówi stale z mniejszym lub większym nasileniem” – w słowie wstępnym stwierdzają wspólnie Aleksander Cywiński, Waldemar Lib, Lidia Marek i Elżbieta Perzycka-Borowska jako redaktorzy tomu *Troska. Co wojna w Ukrainie z nam zrobiła? Autoetnograficzne opowieści studentów i nauczycieli akademickich* (Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2023), gdy przedstawiają ideę tomu i zapowiadają „19 tekstów – opowieści spod znaku autoetnografii. Opowieści, które są wyrazem naszej troski. (...) Są one efektem starań zarówno nauczycielek i nauczycieli akademickich, jak i studentów. Mamy głęboką nadzieję, że czytając je, będziecie odczuwać to co my: niepokój, ale również nadzieję i troskę o nasze wspólne istnienie” (Cywiński, Lib, Marek, Perzycka-Borowska 2023, s. 9 i s. 11)¹³. Ten tom to przede wszystkim zapis reakcji pedagogów na wzmożone informacje o wojnie w Ukrainie, to zdanie spawy z tego, jak ta wojna za wschodnią granicą oddziałuje na postrzeganie świata i samego siebie, jak silnie zmienia to postrzeganie. Takie autoetnograficzne opowieści są świadectwami egzystencjalnych doznań i przemian dokonujących się w osobach uprawiających pedagogikę i zaangażowanych w edukację. To także świadectwa pedagogicznej wrażliwości na dramat wojennych doświadczeń.

Przywołane powyżej przykłady badań i publikacji pedagogicznych są wyrazem podjęcia przez pedagogikę powinności występujących w konfrontacji z rzeczywistością wojny.

¹¹ Sposoby podejścia do nauczania ukraińskich dzieci dotkniętych wojną rozpatruje zespół ukraińskich badaczek pod kierunkiem Oleny Budnyk (Budnyk, Delenko, Dmytryshchuk, Podanowska, Kuras, Fomin, 2023, s. 1-22).

¹² O egzystencjalnej odporności człowieka w wojennej codzienności zob. (Shevchuk, Shevchuk, Zaitsev, Kozubek, 2023).

¹³ Podobnie – na bieżąco – monitorowane i rozpatrywane są z inicjatywy Oleny Budnyk zmiany w ukraińskim szkolnictwie wyższym, które powodowane są czasem wojny (Budnyk, Kushniruk, Tsybulko, Shevchenko, Fomin, Konovalchuk, 2022).

Nieustannie trwające konflikty zbrojne i ich wielorakie negatywne konsekwencje w sferze rozwoju osobowego i sferze rozwoju społecznego¹⁴, powinny znajdować się w polu zainteresowań badawczych każdego z nurtów pedagogiki, aby nie powstawały „ulotne bańki” pedagogicznych koncepcji dla tych tylko, którzy w odróżnieniu od wielu innych mają szczęście żyć w pokoju i dobrostanie (dostatku) z dala od bezpośrednich zagrożeń, co najwyżej oglądając w massmediach nieszczęścia tych – sytuacją egzystencjalną dalekich im, jakby z innej planety – ludzi, którzy bezpośrednio doświadczają destrukcyjnych skutków wojny.

Pedagogika wobec potencjalnych i konkretyzujących się zagrożeń

Wśród polskich pedagogów na sytuacje zagrożeń i na kategorię zagrożenia w refleksji pedagogicznej w szczególności mocny akcent kładzie Wojciech Kojs. Zwraca on uwagę na zagrożenie jako wyznacznik zmiany edukacyjnej oraz źródło nakazów, zakazów i powinności: „zagrożeniu – jego postrzeganiu i przeżywaniu przez system zagrożony – towarzyszy nastawienie na pobieranie i przetwarzanie informacji o zagrażającym przedmiocie i możliwościach poradzenia sobie z nim. To w sytuacji zagrożenia, po odruchu orientacyjnym, po pytaniu „co to jest”, „jakie to jest” pojawia się konieczność postawienia pytań warunkowych typu „co stanie się, jeżeli...”, czyli przewidywania. Sytuacja zagrożenia ujawnia więc sekwencję operacji poznawczych znajdujących swój wyraz w pewnych rodzajach pytań i odpowiedzi. I przez to jest ona edukacyjnie ważnym zdarzeniem” (Kojs, 2003, s. 338). Zagrożenia wymuszają więc namysł, stawianie pytań i poszukiwania rzetelnych odpowiedzi na pytania, które w sferze działań praktycznych mają prowadzić do pozytywnych zmian sytuacji. Gdy Wojciech Kojs rozpatruje modalne aspekty edukacji i pedagogiki również, już na wstępie, podnosi sprawę zagrożeń, z którymi musi się mierzyć edukacja i pedagogika:

„Potrzeba podjęcia rozważań nad modalnymi aspektami edukacji i pedagogiki wyrasta z osiągnięć współczesnej nauki, zakresu i tempa przemian cywilizacyjnych, a także wynikających z nich wymagań stawianych względem jednostek i społeczeństw. Otaczającą nas rzeczywistość, a także nas samych cechuje m.in. zmienność, narastająca złożoność i różnorodność. Rezultatem tych procesów (...) są liczne zagrożenia, m.in. w sferze świadomości człowieka”. (Kojs, 2009, s. 24)

¹⁴ „Sens rozwoju człowieczeństwa wyraża się przede wszystkim w tym, że redukuje ono siły destruktywne, niszczące rodzaj ludzki. Historyczne okresy regresu człowieczeństwa, takie jak konflikty zbrojne, jawią się jako szczególnie zagrażające dla istnienia człowieka, gdyż dają pierwszeństwo atawistycznym skłonnościom ludzkim”. (Żywczyk, 2006, s. 83)

Pedagogika powinna rozpoznawać i dookreślać „nowego typu potrzeby oświatowe, wyrosłe z powstałych zagrożeń lub zaistniałych, już negatywnie ocenianych skutków przemian” (Kojs, 2012, s. 22). W tym sposobie widzenia i rozpatrywania problemów ujawnia się trwały trop dociekań i badań pedagogicznych w wydaniu Wojciecha Kojsa – realistyczne zwracanie uwagi na aktualne i potencjalne zagrożenia, także te, które są generowane przez niedomagania edukacji i pedagogiki. A jednymi z najpoważniejszych, wręcz unicestwiających zagrożeń są agresje zbrojne i konflikty wojenne, którym również edukacja i pedagogika powinny potrafić zawczasu przeciwdziałać i przeciwstawiać się (prewencja i opór).

Wielostronna i integralna edukacja na rzecz bezpieczeństwa – w kontekście przesilen cywilizacyjnych i hybrydowych zagrożeń.

Analizy dotyczące skutecznego zapewnienia bezpieczeństwa i edukacji ukierunkowanej na rzecz bezpieczeństwa mają swe „ciemne tło”. Analizy te prowadzi się bowiem w kontekście rozeznawania uwidaczniających się zagrożeń i dostrzegania skrytych zarodków zagrożeń w dokonujących się – złożonych i częściowo nieprzejrzystych – procesach społecznych, a współcześnie wśród tych procesów wyróżniają się procesy zintensyfikowanej pluralizacji (kulturowej, społecznej, religijnej), ale zarazem uniformizacji kultury masowej, sytuacje coraz bardziej wzmożonych relacji międzykulturowych i międzyreligijnych (a w tym antagonizmów i wielowymiarowych konfliktów), problem kryzysów i przesilen cywilizacyjnych oraz trudne do jednoznacznej identyfikacji zjawiska różnego typu hybrydowych zagrożeń. Rzec można, iż wstępuje dialektyczny, nierozzerwalny spłot rozpatrywania kwestii bezpieczeństwa (m.in. edukacji ukierunkowanej na rzecz bezpieczeństwa) z aktualnymi i potencjalnymi zagrożeniami.

W zakresie analiz dotyczących kwestii bezpieczeństwa tym bardziej istotna jest zasada, aby nie moralizować, lecz analizować, gdyż moralistyka (ze swą uwodzącą retoryką) może przesłonić niektóre z aktualnych i potencjalnych zagrożeń (zob. m.in. Pokruszyński, 2011; Szulc, 2013; Kaźmierczak, 2018).

Postulowana wielostronna, zróżnicowana i integralna edukacja na rzecz bezpieczeństwa – rozwijana w kontekście doświadczenia czasów wojny – powinna więc charakteryzować się zespołem niezbędnych cech i walorów:

- powinna być edukacją w zakresie kształtowania umiejętności analiz dotyczących kwestii bezpieczeństwa i rozeznawania (diagnozowania, oceniania) zagrożeń; m.in. kształtowania niezbędnych sprawności logicznych, ale też zespolonej z nimi wyobraźni intelektualnej (służącej przenikliwości analiz);
- powinna być edukacją uwzględniającą kształtowanie cnoty roztropności i umiaru, aby deklarowane dążenia do zapewnienia bezpieczeństwa

same nie niosły kolejnych poważnych zagrożeń i z całokształtu działań na rzecz bezpieczeństwa nie generowały się istotne zagrożenia różnych form wolności;

- powinna być edukacją aksjologiczną uwzględniającą nie tylko to, co określa się mianem „wartości uniwersalnych” (łącznie z imperatywem szacunku ludzkiej godności), ale też trudne do wyeliminowania konflikty wartości, których nie da się prosto uzgodnić z sobą i nie da się wspólnie efektywnie urzeczywistnić;
- powinna być edukacją ściśle współdziałającą w poszukiwaniach teoretycznych i działaniach praktycznych z pedagogiką/edukacją międzykulturową (skupioną na badaniu, modelowaniu i kształtowaniu relacji międzykulturowych), aby w szczególności mieć na uwadze takie problemy, jak: koegzystencja kultur, uczenie się pluralizmu, nacjonalizm, patriotyzm, stosunek do innych, kształtowanie tożsamości kulturowej, edukacja poprzez kulturę w jej różnych wymiarach (także lokalnych);
- powinna być edukacją uwzględniającą pedagogiczny potencjał religii i pedagogiczny potencjał opcji światopoglądowych, z uwzględnieniem tego, co może łączyć (tendencje dialogiczne, ekumeniczne, a także wyobraźnię miłosierdzia i czynienie miłosierdzia) oraz tego, co może dzielić (co może być zarzewiem trudnych do wygaszenia konfliktów);
- powinna być edukacją uwzględniającą możliwy zakres inkluzji społecznej i edukacyjnej, jak też postawy i tendencje ekskluzywistyczne (wyłączające innych z dostępu do puli dóbr).

Aksjologiczne przeświadczenie pedagogiki o prymarności dążenia do pokoju i pragnieniu przekraczania wszelkich doktryn walki

Argumentując na rzecz (co najmniej) usprawiedliwienia i dopuszczenia do dyskusji przekonania, że „jeśli chcesz pokoju, uprawiając pedagogikę, to również uprawiaj pedagogikę odpowiadającą na wyzwania czasów wojny”, trzeba zarazem bardzo zdecydowanie podkreślać aksjologiczną prymarność tego, co występuje jako pierwsze w tej formule: „chcesz pokoju”¹⁵. Należy tak

¹⁵ W związku z wezwaniem „jeśli chcesz pokoju” należy także mieć na uwadze zapatrywania i idee wyrażane na gruncie „pedagogiki pokoju” („wychowania do pokoju”); zob. m.in. Wesołowska, 1989; Wojnar, 2001; Wojnar, 2016; Piejka, 2017; Piejka, 2021, s. 41-54. W konkluzji swych dociekań Agnieszka Piejka stwierdza: „Granice pomiędzy wojną i pokojem są trudne do jednoznacznego dookreślenia. Poszukując punktów zapalnych i (...) obszarów oddziaływań propokojowych trzeba się na tę niedookreśloność zgodzić, co (...) poszerza (...) przestrzeń naszej odpowiedzialności za budowanie pokoju, jak i przestrzeń możliwości działania w tym zakresie. – Jesteśmy w stanie zobaczyć więcej, realniej odpowiadać na to, co dzieje się tu i teraz, ale też przewidywać i podejmować inicjatywy dla przyszłości. Uznanie, że jesteśmy skazani na życie między wojną a pokojem nie musi więc być wyrazem katastrofizmu i rezygnacji z prób naprawy świata. Przeciwnie, może dodawać sił i odwagi”. (Piejka, 2021, s. 52)

czynić, aby nie ulec deterministycznie postrzeganym koniecznościom prowadzenia walki wedle „żelaznych wymagań logiki wojny” i nie odejść od dążeń szczerze wyrażanych w części pierwszej („chcę pokoju”), pozostając jedynie przy – wyznaczającej cele i formy działania – części drugiej: *para bellum* (bo może nawet wyjść banalna, acz groźna i ponagląca redundancja: „jeśli chcesz wojny, to szykuj się do wojny”). Wzmacniając aksjologiczne przeświadczenie autentycznie rozumianej pedagogiki o prymarności dążenia do pokoju, warto – jako element argumentacji, a nie jedynie jako ozdobną inkrustację – przytoczyć myśl o przekraczaniu wszelkich doktryn walki w imię respektowania godności osoby ludzkiej:

„U korzenia doktryny dialogu tkwi inna metafizyka i inna etyka niż u korzenia wszelkich doktryn walki: jest to metafizyka osoby i etyka personalistyczna”. (Wojtyła, 1992/1965, s. 89)

Bardzo mocno podkreśla tu – w artykule z 1965 roku – Karol Wojtyła (1920-2005) odmiennność doktryny dialogu (odmiennność właściwej jej metafizyki osoby i etyki personalistycznej) od „wielkich doktryn walki”, a jeśli wielkich, to również doktryn walki w ramach świętej wojny religijnej podejmowanej w imię (obrony i propagowania) prawdy objawionej i zespolonej z nią prawd wiary (por. Szocik, 2015). Wszystkie doktryny walki okazują się przynajmniej w tym jednakie, że dopuszczają one niszczenie człowieka i naruszanie jego godności, a tego czynić nie wolno. Natomiast „doktryna dialogu jest przeciwieństwem doktryny walki, która od XIX wieku opanowała szeroko świadomość ludzką – czy to w postaci walki klas, czy walki opartej o uroszczenia nacjonalistyczne lub rasowe, czy wreszcie o imperializm państwowy. Znamionem dla tych wszystkich odmian doktryny walki rysem jest to, że czyni ona człowieka – osobę ludzką, raczej przedmiotem niż właściwym podmiotem dziejów. Możemy to stwierdzić na tej klasycznej doktrynie walki, jaka zawiera się w marksizmie” (Wojtyła, 1992/1965, s. 87). To również z tymi palącymi wyzwaniem ideowymi i społecznymi zmagają się – szeroko i zdecydowanie promowana w polskiej pedagogice – doktryna i praktyka dialogu. Przy czym uwzględnić należy osadzenie doktryny i praktyki dialogu w rzeczywistości spraw ludzkich, a nie jedynie w jakimś „niebie idei”, szlachetnych, lecz nie na miarę ludzkich zdolności:

„Dialog jako zasada rozwiązywania spraw (...), nie przekreśla bynajmniej różnorodnych uwarunkowań i związanych z tym odrębności oraz konfliktów – wręcz przeciwnie, nawet je podkreśla, akcentuje ich pełną realność. Nie jest więc jakąś zasadą idealistyczną. Doktryna dialogu wskazuje (...) na prawdziwie ludzką, zgodną z naturą osoby, możliwość rozwiązywania konfliktów i przewycięzania przeciwieństw.

Do przewycięzania ich nigdy nie przyczyni się walka, metoda siły materialnej czy przemocy. Konflikty międzyludzkie, choćby nawet społeczne, mogą być rozwiązane tylko na poziomie człowieka”. (Wojtyła, 1992/1965, s. 88)

To dialog między ludźmi, a nie wyniszczająca – i to do cna wyniszczająca – walka, ma dawać „możliwość rozwiązywania konfliktów i przewycięzania przeciwieństw”, których w rzeczywistości spraw ludzkich nigdy się nie uniknie¹⁶.

Podobnie radykalnie jak przeciwko koncepcjom antropologicznym tkwiącym „u korzenia wszelkich doktryn walki” i przeciwko ich dogłębnie destrukcyjnym konsekwencjom wypowiedział się Karol Wojtyła, tak przeciwko „logice wojny” i przeciwko uleganiu jej wielorakiemu – jakby nieodpartemu – przymusowi, wypowiedział się Papież Franciszek w orędziu na Boże Narodzenie w 2023 roku w kontekście intensyfikacji działań wojennych w różnych miejscach świata: „Trzeba powiedzieć «nie» wszelkiej wojnie, samej logice wojny”, dodając, że powiedzenie „nie” owej „logice wojny” jest powiedzeniem „nie” temu, co wysoce niepożądane: „podróży bez celu, porażce bez zwycięzców, szaleństwu bez wymówek”. Zadał przy tym realistycznie brzmiące pytanie: „Jak można mówić o pokoju, jeśli wzrasta produkcja, sprzedaż i handel bronią?”. Wzmagający się handel bronią i wzmagające się walki dokonują się niejednokrotnie „w cieniu hipokryzji i tajności: ileż rzezi zbrojnych odbywa się w głuchym milczeniu, bez wiedzy bardzo wielu! Ludzie, którzy nie chcą broni, lecz chleba, którzy trują się, aby przetrwać i wzywają do pokoju, nie zdają sobie sprawy z tego, jak wiele pieniędzy publicznych wydaje się na zbrojenia” (Franciszek, 2023). Ta powszechnie podtrzymywana niewiedza o ukrytych źródłach wojen powinna być przewycięzona: „A przecież [ludzie] powinni o tym wiedzieć! Niech się o tym mówi, niech się o tym pisze, aby znane były interesy i zyski, które pociągają za sznurki wojen” (Franciszek, 2023)¹⁷. Jako głos nadziei Papież Franciszek przywołuje prorocką wizję Izajasza o dniu, w którym „naród przeciw narodowi nie podniesie miecza”; ludzie „nie będą się więcej zaprawiać do wojny”.

¹⁶ O próbach aktualizacji koncepcji i praktyki dialogu w edukacji w sytuacji – zwłaszcza obecnych – konfliktów, zob. (Kozubek, Silva, 2023; Kopiec, 2021; Babicki, 2017; Bylina, 2016).

¹⁷ Warto tu sięgnąć do dyskusji – inspirowanej także badaniami nad pokojem Joachima Kondzieli (1932-1992) – dotyczącej koncepcji pokoju i sytuacji zagrożenia wojną w katolickiej etyce społecznej: Kondziela, 1974; Kondziela, 1979; Kondziela, 1987; Kondziela, 1992; Kupny, 1996; zob. Marcol, 1964; Skorowski, 1996; Zwoliński, 2003; Przybyłowski, 2004; Kozubek, 2012; Rossa, 2016; Kamińska, 2017; Kantyka, 2018. Obecnie systematyczne badania w tym nurcie nad koncepcjami pokoju i zagrożeniami wojną prowadzą: Sławomir Bylina (KUL): Bylina, 2022; Bylina, 2012; Bylina, 2011; Bylina, 2010; Cezary Smuniewski (Dyrektor Interdyscyplinarnego Centrum Badawczego Uniwersytetu Warszawskiego „Tożsamość – Dialog – Bezpieczeństwo”): Smuniewski, 2019.

a „swe miecze przekują na lemieszce, a swoje włócznie na sierpy”. Jednakże rzeczywistość – także rzeczywistość stosunków międzynarodowych w 2023 roku – zdaje się przekonywać, iż bardzo daleko do tego, że ludzie „nie będą się więcej zaprawiać do wojny”, a handel bronią i finansowe korzyści z wojny pozostają dla wielu bardzo lukratywnym biznesem. Dlatego, dzieląc prorocką wizję i inspirowane także nią pedagogiczne dążenia, aby w dziejach ludzkości boleśnie doświadczonych wojnami nadszedł taki dzień, w którym ludzie „swe miecze przekują na lemieszce, a swoje włócznie na sierpy”, trzeba zarazem baczenie patrzeć na to, co faktycznie czynią niektórzy i do czego oni dążą, gdy – całkiem przeciwnie do wizji pokoju – „lemieszce przekuwają na miecze, a sierpy przekuwają na włócznie”, gdy globalny przemysł zbrojeniowy produkuje coraz więcej i więcej. Papież przecież realistycznie i zdecydowanie postuluje, aby rozpoznać zamaskowane źródła zagrożeń, „aby znane były interesy i zyski, które pociągają za sznurki wojen”. To nie jest grzeszące daleko posuniętą naiwnością przekonanie, że wszyscy ludzie są „ludźmi dobrej woli”, którzy bezwarunkowo chcą pokoju, ale są – niestety – także tacy, dla których wszczynanie i prowadzenie wojen to jakby integralna część ich działalności i ich zysków (o kwestii finansjalizacji dotyczącej także czasów wojny zob. Gumuła, 2023).

Wysunięty na początku rozważań metapedagogiczny postulat: „Jeśli chcesz pokoju i należycie troszczysz się o wolność, to uprawiaj również pedagogikę właściwą dla wyzwań i zobowiązań pedagogicznych czasów wojny i czasów zniewolenia”, jest bliski w swej formule nie tylko zaleceniu: „Jeśli chcesz pokoju, przygotuj się do wojny” (aby jej zapobiec), ale także – i to o wiele bardziej – wezwaniu: „Jeśli pragniesz pokoju, pracuj na rzecz sprawiedliwości”. To wezwanie – również na podstawie mającej biblijne źródła dewizy: *Opus iustitiae pax* („Pokój dziełem sprawiedliwości”) – wyartykułował i uzasadnił Paweł VI w papieskim orędziu na Światowy Dzień Pokoju w 1972 roku (Paweł VI, 1972; zob. m.in. Kaczyński, 2000; Płoski, 2004/2005; Przybyłowski, 2016). Jest to też nawiązanie do sentencji: *Si vis pacem, para iustitiam* („Jeśli chcesz pokoju, czyn sprawiedliwość”) oraz do sentencji: *Si vis pacem, cole iustitiam* („Jeśli chcesz pokoju, pielęgnuj sprawiedliwość”), którą wyeksponowano na Pałacu Pokoju w Hadze (*Vredespaleis* został otwarty 28 sierpnia 1913 roku, na upamiętnienie faktu, iż w Hadze w 1899 roku odbyła się pierwsza światowa konferencja pokojowa). Te sentencje, akcentujące pielęgnowanie i czynienie sprawiedliwości, aby urzeczywistnić pragnienie pokoju („pokój dziełem sprawiedliwości”), powinno się podejmować w teoretycznym namyśle – i przekuć w działania edukacyjne – w refleksji pedagogicznej nad doświadczeniami czasu wojny, niesprawiedliwości i zniewolenia.

O trwalej rzeczywistości zarazy i zagrożeniu humanistami bez wyobraźni

W tym miejscu warto sięgnąć do wnikliwych przemyśleń i argumentów z *Dżumy* (fr. *La Peste*) – utworu Alberta Camusa (1913-1960) – rozpoczętego w czasie II wojny światowej w 1940 roku, a opublikowanego w 1947 roku (zob. Guze, 2004; Lorenc, 1989). W pedagogice – zwłaszcza teraz, gdy zwraca się uwagę, iż na wielu frontach prowadzona jest „trzecia wojna światowa w kawalkach” – powinno się sięgać do powieści Alberta Camusa jako do lektury z kanonu dzieł inspirujących pogłębioną refleksję pedagogiczną. Ostatnimi laty do *Dżumy* sięgano dość często, gdy wybuchła pandemia. Jednak nie tylko w kontekście pandemicznych zagrożeń i niedogodności wyraźnie artykułowane antropologiczno-aksjologiczne treści *Dżumy* skłaniają do refleksji, jawią się jako doniosłe egzystencjalnie i wręcz mogą mieć osobiste znaczenie. W czasie trwających w lokalnej i globalnej skali wojennych zagrożeń i zmagających, podobnych do zmagających z atakiem zabójczego nowego wirusa, zmagających z niespodziewanym i szybkim naporem pandemii niosącej mocno destrukcyjne skutki w ludzkim świecie, to właśnie przenikliwe przemyślenia zawarte w twórczości Alberta Camusa, dotyczące absurdu, buntu i solidarności międzyludzkiej, pomagają rozjaśniać niepokojące pytania egzystencjalne. Częstość w wielu wypowiedziach przytacza się i komentuje (dość powszechnie znane, acz przed ostatnią pandemią zazwyczaj przenośnie i niejako z bezpiecznym dystansem odbierane) przemyślenia Alberta Camusa z powieści *Dżuma*:

„Zaraza nie jest na miarę człowieka, więc powiada się sobie, że zaraza jest nierzeczywista, to zły sen, który minie. Ale nie zawsze ów sen mija i, od złego snu do złego snu, to ludzie mijają, a humaniści przede wszystkim, ponieważ nie byli dość ostrożni. Nasi współobywatele nie ponosili większej winy niż inni; zapominali o skromności, tylko tyle, i myśleli, że wszystko jest jeszcze dla nich możliwe, co zakłada, że zarazy są niemożliwe. Nadal robili interesy, planowali podróże i mieli poglądy. Jak mogli myśleć o dżumie, która przekreślała przyszłość, przenoszenie się z miejsca na miejsce i dyskusje? Uważali się za wolnych, a nikt nie będzie wolny, jak długo będą istniały zarazy”. (Camus, 1998, s. 29)

Mocno brzmią stwierdzenia o groźnych skutkach niedostatków wyobraźni jako jednej ze sprawności intelektualnych wzmacniających władze poznawcze, aby **móc** efektywnie zmagać się z różnymi typami stanów „epidemii” (zarazy) siejącej spustoszenie:

„Tym ludziom brak wyobraźni. Nigdy nie są na wysokości zarazy, środki zaś, jakie wymyślają, są zaledwie na miarę kataru. Jeśli pozwo-

limy im działać, zginą, a my wraz z nimi. (...) Wielu jednak miało wciąż nadzieję, że epidemia się zatrzyma i że oni wraz z rodzinami zostaną oszczędzeni. Nie czuli się więc jeszcze zobowiązani do niczego. Dżuma była dla nich tylko nieprzyjemnym gościem, który powinien pewnego dnia odejść, skoro się zjawił”. (Camus, 1998, s. 64)

Tymi, którym brak wyobraźni, a powinna być ona w szczególności ich profesjonalną cechą, tymi, którzy „zapominali o skromności”, którzy „myśleli, że wszystko jest jeszcze dla nich możliwe, co zakłada, że zarazy są niemożliwe” byli – i wciąż są – „humaniści przede wszystkim, ponieważ nie byli – i nie są – dość ostrożni”. Zgubne jest założenie, „że zarazy są niemożliwe”, zwłaszcza „zarazy wojny”, bo okazuje się, że wśród ludzi są także bezwzględni siewcy tych zaraz, a to dość mocno ogranicza pola ludzkich możliwości i nakazuje zawczasu – z odpowiednio ukształtowaną wyobraźnią – przeciwdziałać występowaniu i skutkom zaraz. Powieść *Dżuma* zawiera też aktualne ostrzeżenie:

„Bakcyl dżumy nigdy nie umiera i nie znika, że może przez dziesiątki lat pozostać uspijony w piwnicach, w kufrach, w chustkach i w papierach, i że nadejdzie być może dzień, kiedy na nieszczęście ludzi i dla ich nauki dżuma obudzi swe szczury i pośle je, by umierały w szczęśliwym mieście”. (Camus 1998, s. 200)

Czy poglądy niektórych pedagogów, nasycone takim nierealistycznym humanizmem, który nie liczy się z możliwością – i to na dużą skalę – zabójczej „zarazy” i nie liczy się z ludzką skłonnością do czynienia zła, do bycia złoścyną, nie grzeszą naiwnym, acz wysoce szkodliwym pacyfizmem i nie grzeszą brakiem wyobraźni, tym samym rozmijając się z rzeczywistością spraw ludzkich taką, jaką ona – niestety – jest w jej niedoskonałości? Uznając bowiem za słuszną wizję (fundamentalną zasadę), że stanem ze wszech miar pożądanym jako wspólne dobro jest pokój i w celu jego zagwarantowania należy nieustępliwie podejmować wielorakie wysiłki (o filozofii pokoju zob. Stróżewski, 1981; Kuderowicz, 1992; Kuderowicz, 1995), to zarazem patrząc na rzeczywistość, trzeba dostrzec, że niejednokrotnie zachodzi stan radykalnie przeciwny temu, który roztacza się w tej wizji kładącej mocny akcent na osiągnięcie i zachowanie pokoju, cały czas bowiem wybuchają i trwają wyniszczające wojny oraz tlą się zarzewia kolejnych wojen (zob. m.in. Kubiak, 2000; Komorowski, 2016; Olzacka, 2016).

O tym, jak trwały może być ukryty i groźny bakcyl przenoszący zarazę przemocy w systemie edukacji i oświaty, które powinny być wolne od takich niebezpieczeństw, przekonuje Zbigniew Kwieciński.

Rozpatrując pedagogiczne nadzieje pożądaných przemian oświatowych po 1989 roku, Zbigniew Kwieciński analizuje zarazem obecność „bakcyła

dżumy”, czyli ukrytą przemoc jako – zdecydowanie niepożądaną – podstawę racjonalności funkcjonowania szkoły. Dochodzi do zderzenia szlachetnych oczekiwań na funkcjonowanie „edukacji/szkoły pokoju i dialogu” z jawnym lub ukrytym reprodukowaniem „edukacji/szkoły wojny, przemocy i wrogości”:

„Świat bez przemocy, dominacji, zniewolenia, autorytaryzmu i zależności może być budowany przez ludzi o odmiennej racjonalności, przez ludzi, w których *strukturze głębokiego doświadczenia* przeważa *racjonalność komunikacyjno-emancypacyjna* nad *racjonalnością adaptacyjno-instrumentalną*, przez ludzi o szerokich horyzontach i otwartych na innych.

Tymczasem oświata, a w niej głównie szkoła jako system zinstytucjonalizowanych oddziaływań na dzieci i młodzież, jest demaskowana na Zachodzie jako *ukryty program* odtwarzania stosunków dominacji, hierarchii i legitymizowania nierówności, nienawiści i wojny. A przecież właśnie na szkołę i wychowanie spogląda się z nadzieją na przebudowę *psychologicznej infrastruktury* pokoju, (...), na świat bez wojen, broni i bez generałów”. (Kwieciński 1990, s. 101-102)

Pedagogika musi więc być czujna, przenikliwa w osądzie i krytyczna wobec własnych koncepcji i ich sposobów urzeczywistniania, w których także może drzemać „bakcyl dżumy”, może być przenoszony i rozbudzony, może infekować, wywołując pandemię. Dążąc do pokoju, trzeba w pedagogice zawczasu dostrzegać i eliminować zarzewia przemocy i wojny, aby sama pedagogika nie przyczyniała się do wywoływania niepożądanych stanów rzeczy.

Pedagogiczne powinności czasów wojny wobec dialektyki ludzkiego myślenia

Pedagogika czasów wojny, chcąc sprostać powinnościom występującym w konfrontacji z rzeczywistością wojny, musi również stawić czoła trudnościom powodowanym przez „dialektykę ludzkiego myślenia”. Staje ona wobec napięć między głębią, nowością i ekspresją treści a jasnością, precyzją i dojrzałością myśli wyrażanej w odpowiedniej i optymalnej dla niej formie. Te napięcia nasilają zwłaszcza wtedy, gdy w pedagogice dąży się do należytego respektowania – odpowiednio do przedmiotu jej badań i analiz – rygorów metodologicznych.

Przywołując doświadczenia II wojny światowej i rozpatrując jak w kontekście tych niejednokrotnie „do głębi wstrząsających” i dalekosiężnych w skutkach doświadczeń przebiega „dialektyka ludzkiego myślenia”, filozof i metodolog nauki (m.in. współtwórca filozoficznej szkoły lubelskiej w KUL), Stanisław Kamiński (1919-1986), w 1969 roku, gdy popularność rozwijającego się z impetem po wojnie egzystencjalizmu wciąż była u szczytu (popularność

tego nurtu myślenia nie tylko w wymiarze intelektualnym, ale także w stylu życia codziennego, włącznie z modą „czarnych golfów”), stwierdzał:

„Okrucieństwa wojny, tragedia jednostek i całych społeczeństw postawiły człowieka w obliczu nowych pytań, natarczywie domagających się odpowiedzi: pytań o sens ludzkiego istnienia, ludzkiego losu, przeznaczenia, o najogólniej pojęte sprawy życia i śmierci. A na pytania takie (...) niełatwo odpowiedzieć racjonalnie. (...) Teren filozofii zaczęły penetrować inne dziedziny ludzkiej twórczości, zaspokajając, jak gdyby na własną rękę metafizyczne potrzeby człowieka. Środkiem filozoficznego wyrazu stała się literatura piękna, poezja, dramat (Sartre!), film, zapanowała moda na dążenia do wyrażania, nawet *na siłę* metafizycznych treści w malarstwie i muzyce. Nie wolno nie doceniać tych zjawisk, świadczą one wszak o tym, jak głęboko zakorzeniona jest w człowieku potrzeba filozofii, potrzeba metafizyki. (...) istnieje pewna dialektyka rozwoju prądów umysłowych. Nowe treści – to nie forma. Gdy dochodzi do szczytu forma, ubożeje, ginie treść. (...) po okresie zaspokajania *głodu treści* obudzi się zapotrzebowanie na uporządkowanie całego uzyskanego do tej pory bogactwa materiału, na nadanie mu poprawnej logicznie postaci, na metodologiczną, krytyczną refleksję, zmierzającą do właściwych wyjaśnień i uzasadnień”. (Kamiński, 1969, s. 715)

Wyrażając bliskie mu przekonania antropologiczne i zarazem opcje metafizyczne, które mogą być inspirujące dla dociekań pedagogicznych, Stanisław Kamiński dopowiadał:

„Człowiek dąży ostatecznie do jakiejś harmonijnej oraz racjonalnie uzasadnionej syntezy swych działań i ich rezultatów. Obserwujemy obecnie różne tendencje, różne formy teoretycznego i praktycznego działania. Ale tym, co ostatecznie determinuje te zadania, jest chęć osiągnięcia jakiejś pełnej jedności, realizującej się przez nieustanne przewyciężanie partykularyzacji, które przesłaniając całość albo nawet brane zrazu za całość, okazują się tylko fragmentami, etapami rozwoju – wobec czego muszą zostać przekroczone w imię autentycznej całości. Człowiek jako podmiot myślenia jest szczególnym «homeostatem» czy «autoharmonizatorem»: akceptując wartość rozwiązań częściowych, nie jest w stanie zadowolić się ich fragmentarycznością i jednostronnością i dlatego nie ustaje w wysiłkach znalezienia możliwie pełnej, a zarazem odpowiednio uzasadnionej syntezy”. (Kamiński, 1969, s. 715-716)

Z przytoczonych tu refleksji metodologicznych i antropologiczno-aksjologicznych Kamińskiego, pochodzących – co warto podkreślić – z 1969 roku,

wynikają wnioski dla obecnie prowadzonej refleksji skupionej na pedagogice czasów wojny: iż rozwijając myśl pedagogiczną w metodologicznie zreflektowany sposób, należy odpowiednio doceniać tak prowadzone (jak np. przez egzystencjalizm) rozważania dotyczące bliskich (najbliższych) człowiekowi spraw egzystencjalnych, ale „po zaspokojeniu **głodu treści**” potrzeba uporządkowania „bogactwa materiału”. Takie zadanie obarczone jest – co trzeba uwzględnić – poważnymi trudnościami metodologicznymi „przekładu” form wypowiedzi artystycznej lub publicystycznej (mających swój styl narracji) na formy wypowiedzi o innym rodzaju uporządkowania, odpowiadającego **dążeniom** poznawczym i rygorom badawczym nauk humanistycznych i społecznych, które powinno respektować się w pedagogice. Te trudności metodologiczne nie są jednak przeciwskazaniem, aby nie podejmować się takiego „przekładu”, lecz są wyzwaniem intelektualnym, któremu trzeba próbować sprostać, poszukując możliwie stosownych środków wyrazu (a nie ma tu „gotowych recept”), aby nie utracić żywotności rozpatrywanej myśli, aby nie nadać jej niewłaściwej formy, która odkrywczą i pobudzającą myśl obróci w „dobrze znane” („oklepane”) banały.

Socjologia wojny jako punkt odniesienia dla uprawiania pedagogiki czasów wojny

Adnotacja: „Artykuł dostarczony Redakcji *Przeglądu Socjologicznego* na wiosnę 1939 r.” towarzyszy opublikowanemu siedem lat później w 1946 roku wnikliwemu i interesującemu studium Aleksandra Hertza (1895-1983) *Zagadnienie socjologii wojska i wojny (próba problematyki)* („Przegląd Socjologiczny” 8/1-4, s. 119-140)¹⁸. Artykuł z 1939 roku rozpoczyna się analizą ówczesnej sytuacji i trafnym rozeznaniem kumulacji wojennych zagrożeń:

„Czasy, w których żyjemy, pozostają pod znakiem wojny i wojska. Od lipca r. 1914 trwa okres, którego dominantą jest szczerk oręża. (...) były dłuższe czy krótsze chwile słabnięcia napięcia wojennego, (...) odprężenia politycznego, ale wojna i wojsko wywierały swój przemożny wpływ przez całych lat dwadzieścia pięć, ciężąc na całokształcie życia kulturalnego, na stosunkach i tworach społecznych, na ideologiach, na stylu życia grup i jednostek. Pod znakiem wojny i wojska kształtowały się różnorodne postawy społeczne, rozwijały szersze dążenia. Wojsko i wojna weszły głęboko w treści i formy współczesnego życia zbiorowego, w takim stopniu, w jakim bodaj nigdy nie wchodziły w epokach poprzednich, nawet najbardziej militarnych. (...) nawet w okresach

¹⁸ O przedwojennych analizach Aleksandra Hertza dotyczących genezy, funkcjonowania i ideologii narodowego socjalizmu (totalitaryzmu) zob. Hertz, 1994; Musielak, 2002.

bardzo długotrwałych wojen (...) wpływ elementu militarne go nie przenikał tak dalece do wszelkich dziedzin życia, jak w dobie obecnej. Były to wojny uciążliwe, niszczące, ale nie wojny totalne, ze wszystkimi cechami tak typowymi dla rozwoju całej współczesnej naszej cywilizacji. I dlatego nawet w czasach (...) długotrwałych wstrząsów wojennych zachowywały się przecież pewne dziedziny życia, pozostające niejako na marginesie przemian, powodowanych przez wojnę. Dziś takich marginesów już nie ma.

Po latach dwudziestu pięciu znów stanęliśmy wobec prawdopodobieństwa nowej wielkiej wojny światowej. Prawdopodobieństwo to jest nadzwyczaj duże i, z całą mocą narzucając się uwadze szerokiego ogółu, weszło do jego doświadczeń codziennych. Druga wojna światowa nie będzie taką zdumiewającą niespodzianką, jaką była pierwsza. Zresztą jesteśmy już teraz w okresie przygotowawczym, który sam przez się ma najwyraźniejsze cechy sytuacji wojennej. (...) Życie społeczne jest już nie tylko pod znakiem wojny i wojska, ale wchodzi w łożysko realnych stosunków wojennych, przystosowuje się do wymagań toczącej się wojny. W niektórych krajach już teraz weszło ono w to łożysko bez reszty – jak to się mówi, totalnie”. (Hertz, 1946, s. 119)

Gdy dzisiaj czyta się te przenikliwe spostrzeżenia Aleksandra Hertza, od których zaczyna on – w 1939 roku – eksponowanie naukowego znaczenia badań z zakresu socjologii wojska i wojny, to z tym większą siłą odczuwa się i dostrzega intensyfikujące się wojenne zagrożenia, które przybierają postać wojny totalnej, zawłaszczającej i degenerującej cały ludzki świat. Zdając sobie sprawę z tej sytuacji i jej konsekwencji, Aleksander Hertz rozpatruje status i rolę socjologii wojska i wojny, która – mimo swego naukowego charakteru – nie może uniknąć uwikłania (niejako zassania) w te sfery rzeczywistości, które mają stanowić przedmiot jej badań¹⁹. To stanowi również zagrożenie, iż stanie się ona współwinna wojennych tragedii i zbrodni. Dlatego – licząc się z rzeczywistością taką, jaką ona jest – badania z zakresu socjologii wojska i wojny powinny być także świadomie, w sposób zreflektowany i aksjologicznie

¹⁹ „Zadaniem socjologa byłoby systematyczne i syntetyczne ujęcie faktów masowej deklacji ze wszystkimi towarzyszącymi jej przejawami. A więc zagadnienia przymusowych emigracji i ich następstw, zniszczeń wojennych, zmian społecznych powodowanych przez okupację, rozpadu życia rodzinnego itd. Dalej wymienić można: zmiany w sytuacji kobiet w związku z nieobecnością mężczyzn, wpływ wojny na młodzież i dzieci oraz wpływy wychowawcze, jakie w tym czasie powstają; osiąganie awansu społecznego na tle wyzyskiwania koniunktury wojennej, rola paskarstwa, jego konsekwencje społeczne, przewarstwowienia klasowe itd. Wreszcie cała atmosfera moralna w czasie wojny, rola propagandy, kształtowanie się nowych ideologii i systemów wartości, tworzenie się mitów wojennych itd. Znów operujemy tu pewnymi przykładami, nie kuszając się o wyczerpanie pełnej listy problemów, które mogłyby interesować socjologa”. (Hertz, 1946, s. 139)

usprawiedliwiony – a nie tylko mimowolnie, przypadkowo lub wbrew woli, albo cynicznie – ukierunkowane na praktyczne rozwiązania dotyczące wojska i wojny (pełniąc niejako funkcje służebne, acz bez zniewolenia i ideologicznego zaślepienia), a co więcej powinny być one – ze względu na opcję aksjologiczną – zaangażowane w sprawę wypracowania i umacniania pokoju:

„Totalny charakter wojny dzisiejszej wyraża się i w tym, że mobilizuje ona wszystkie działy wiedzy, wyzyskując je dla swych celów. Wiadomą jest rzeczą, ile tu wnoszą np. psychologia i psychotelnika. Udział socjologii jest tak dotąd bardzo mały (...). Ale socjolog może tu mieć też coś do powiedzenia. Sprawy propagandy, administracji wojennej, organizacji etapów, terenów okupowanych (...) mogą znaleźć swe oświetlenie również i dzięki pracy socjologów. Nie mniejsze znaczenie ma sprawa organizowania przyszłego pokoju. Stan obecny będzie się musiał przecież kiedyś skończyć, i będzie musiało stanąć na porządku dziennym zagadnienie trwałego pokoju”. (Hertz, 1946, s. 122)

Tak rozumiana i uprawiana socjologia wojny może stanowić ważny punkt odniesienia dla rozumienia i uprawiania pedagogiki czasów wojny.

Pedagogika kształtująca się w walkach obronnych i jej aspekt dwoisty

Z dostrzeganiem powinności, które niesie rzeczywistość czasów wojny i z uprawianiem pedagogiki właściwej dla czasów wojny wiąże się niebezpieczeństwo popadnięcia w skrajność i podporządkowania się „logice wojny”, która zdaje się dominować nad całą rzeczywistością. Zagrożenie militaryzacją pedagogiki, która zdecydowanie redukuje obszar, ukierunkowanie i sposób prowadzenia jej badań, prowadzi do stosowania wojennej cenzury i autocenzury, do karykaturalnego – wręcz do odczłowieczonego – przedstawiania tych, którzy są lub mogą być przeciwnikami, do podziału rzeczywistości na to, co w niej jest przydatne w walce (więc trzeba to chronić i trzeba o to zabiegać) i na to, co nie jest w niej przydatne (co może ją utrudniać, więc trzeba to eliminować). Aby możliwie zminimalizować wystąpienie tego typu silnie zmilitaryzowanych i poddanych „logice wojny” przekonań (tak ukierunkowanych nastawień i przed-założeń w podejściu do rozpatrywanych zagadnień) warto w refleksji pedagogicznej uznać słuszność i obowiązywalność zasady, że będąc przymuszonym do podjęcia walki przez agresora i dążąc do jego skutecznej neutralizacji, nie zadaje się „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”. Zasadę tą, z naciskiem na potrzebę jej respektowania, głosił Tadeusz Kotarbiński (1886-1981) wiążąc ją z procesem kształtowania etycznie i pedagogicznie doniosłego wzorca postawy opiekuna społecznego. „Koncepcja społecznego opiekuna ma w sobie coś,

co przypomina do pewnego stopnia etos rycerski” (Kotarbiński, 1986, s. 242; zob. Kotarbiński, 1938) – zauważał jej twórca i propagator. To podobieństwo do etosu rycerskiego jest dość daleko idące i niesie z sobą ważne konsekwencje dla myśli i postawy pedagogicznej.

Praktyka wymuszonej okolicznościami walki obronnej i zarazem uwrażliwienie namysłu etycznego są przedstawiane jako źródła jej uformowania, a naznaczony konfliktem wartości jest kontekst jej stosowania:

„Wzorzec porządnego człowieka, czyli – wedle naszego rozumienia – opiekuna społecznego nie spadł z zaświatów ani nie jest jakimś echem niezmiennego ideału bytującego w rejonach czystych idei. Ukształtował się on w walkach obronnych, a stąd jego aspekt dwoisty: sentymentu dla istot bronionych i walorów składających się na waleczność w stosunku do sił groźących istotom podopiecznym. A niestety, w dotychczasowych dziejach ludzkości ludzie musieli bronić ludzi głównie przeciwko ludziom. Na szczęście jednak ludzie napadali na ludzi nie dlatego bodaj najczęściej, by uczynić zadość zachłannej agresywności, lecz dlatego, by zapewnić swoim podopiecznym, dzieciom i żonom, byt znośny, gdy jednym trzeba było odbierać rzeczy potrzebne, aby inni mogli ich mieć dość. W tych warunkach urobiona motywacja nabrała wielkiej goryczy. Człowiek dobry, kochający bliskie mu istoty i porywający za oręż w ich obronie, jest tragicznie świadom tego, że ci, których zwalcza, podobni są do tych, kogo broni, np. dzieci nieprzyjaciela – to także warte kochania dzieci, jak dzieci jego własne, i że nieprzyjaciel broniący swoich, godzien jest za to sympatii i szacunku. I oto dobre serce porządnego człowieka zaczyna promieniować uczuciem na wszystkie istoty godne umiłowania, co więcej, na wszystkie istoty zdolne do przeżywania cierpień, i jego marzeniem jest, by świat był tak urządzony, żeby nikt nikomu nie był zmuszony zadawać ciosów sprowadzających nieszczęście, lecz żeby wszyscy wszystkim wzajemnie dopomagali w obronie przed klęską. Skoro przyrody, zgoła inaczej urządzonej, przerobić na taką nie sposób, pragnie on uczestniczyć jak najgorliwiej w podobnym urządzeniu ludzkości... W obecnych, dalekich od tego warunkach, czuje się serdecznie zniewolony do niewyrządzenia nieprzyjacielowi zła ponad niewątpliwą konieczność wynikającą z obowiązku obrony tych, których obrona spoczęła na jego barkach” (Kotarbiński, 1985, s. 61-62; por. Kotarbiński, 1987, s. 377-380)

Z powyższego wynika, że zasada „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność” wpisuje się w system myślenia o ludzkich sprawach oraz w rozwijaną w jego ramach pedagogię i etykę. Ich główne cechy trafnie charakteryzuje Ryszard Wiśniewski:

„Dobry człowiek, uczciwy, odważny, dzielny (sprawny) w pomocy i opanowany – to dość zalet, by stanowić ideał moralny. Pewnego kolorytu nadaje tej charakterystyce społecznego opiekuna jego antywzór – człowiek okrutny, nieuczciwy, tchórz, opieszły, ulegający pokusom. Towarzyszący temu program realizmu praktycznego, stawiający wśród (...) obowiązków zapobieganie złu oraz (...) jego pomniejszanie i eliminowanie, z etyką walki nakładającą sobie ograniczenia w rodzaju „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”, wreszcie program prakseologii, zakładający rzeczywiste i skuteczne wspieranie potrzebujących pomocy – to (...) składniki społecznej atrakcyjności etycznego (...) nauczania Tadeusza Kotarbińskiego”. (Wiśniewski, 2006, s. 25; zob. Jadczyk, 1985, s. 91-109; Miller, 2006, s. 139-147)

Choć reglamentująca użycie niszczącej siły zasada „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”, jeśli wyprowadzić ją poza (dookreślając jej sens) system pedagogii realizmu praktycznego i etyki społecznego opiekuna, generuje też kwestie wysoce sporne. Dotyczą one dopuszczalności i skali działań odwetowych lub odstrasżających uzasadnianych „bojową koniecznością”, działań będących pewnego rodzaju zastosowaniem „odpowiedzialności zbiorowej” i skutkujących śmiercią osób nie tylko, że nie uczestniczących w postępowaniu, za które stosuje się ten krwawy odwet, ale wręcz mogących być przeciwko takiemu postępowaniu.

Przestrogi przed niebezpieczeństwem militaryzacji pedagogiki nasyconej duchem walki

Niebezpieczeństwo militaryzacji pedagogiki nasyconej duchem ustawicznej walki i wizją prowadzenia wojny przeciw wrogiemu światu występował w systemach totalitarnych XX wieku, na co wyżej zwrócił uwagę Zbigniew Kwieciński. Sytuację militaryzacji filozofii – a dotyczy to także pedagogiki – wprzęgniętej w sferę komunistycznej polityki jako prowadzenia nieustannej walki, trafnie opisał i ocenił Władysław Tatarkiewicz (1886-1980). Sprzeczności i ich ścieranie się uznano w marksizmie-leninizmie za wyraz walki, gdyż jako walkę traktuje się całość ludzkich poczynań. „Lenin – pisał Tatarkiewicz – w filozofii, tak samo, jak w polityce, był zwolennikiem walki i wrogiem kompromisu: i w filozofii liczył się tylko ze stanowiskami krańcowymi; inne są złe już choćby dlatego, że nie nadają się jako narzędzia życia, polityki i walki” (Tatarkiewicz, 1988, s. 256). Filozofowie i podobnie pedagodzy – mający za wzór naukę i jej wartości – zazwyczaj dążą do uprawiania swej dziedziny jako „obiektywnej, bezstronnej, bezpartyjnej”, jednakże marksizm-leninizm nie respektuje takich walorów i są one dla niego fikcją, gdyż uznaje, że myśl

każdego filozofa i podobnie myśl każdego pedagoga „jest wyrazem klasy, do której należy” (Ibidem). Doktryny filozoficzne i pedagogiczne sprzeczne z oficjalną ideologią eliminuje się, gdyż są one traktowane jako wrogie siły, które trzeba unicestwić. Tym sposobem filozofia – i podobnie pedagogika – „otrzymała charakter polityczny, partyjny, jednolity: marksizm-leninizm ustalił się w Związku Radzieckim tak powszechnie, że podobnej powszechności nie zna historia filozofii” (Ibidem).

Doktrynerzy marksizmu-leninizmu, sięgając do terminologii militarnej, dyskusje filozoficzne i pedagogiczne określali jako „front”, a „pełne zwycięstwo marksizmu” w każdej dziedzinie nauki i – totalnie – w całości życia społecznego było głównym zadaniem prowadzonej przez komunistów tzw. polityki kulturalnej (Schaff, 1956). Ideologię marksizmu-leninizmu (dialektyczny i historyczny materializm) jej wyznawcy i funkcjonariusze ustroju traktowali jako narzędzie skutecznej działalności politycznej²⁰. Propagowano ją, używając administracyjno-policyjnych nacisków i represji, aby zniewalać umysły i deprawować sumienia. Zaangażowany w osobiwą co do celu i metod edukację na rzecz szerzenia i utrwalania „nowej wiary”, Tadeusz Kroński (1907-1958), w jednym z listów do Czesława Miłosza pytał, czy dlatego, „że większość jest jeszcze przeciw nam, to (...) mamy zrezygnować z takiej szansy historycznej”. I – jakby w tonie brutalnego wygłupu – udzielił odpowiedzi: „My sowieckimi kolbami nauczymy ludzi w tym kraju myśleć racjonalnie bez alienacji” (Miłosz, 1998, s. 318). Narzędzie zbrodni, czyli sowiecka kolba, zostaje potraktowane jako użyteczny środek i zarazem symbol wpajania – „nauczania” – marksizmu, mającego całościowo zrewolucjonizować sposób myślenia i widzenia świata, które przypisuje sobie walory „racjonalności bez alienacji”. I – co może zaskakiwać – tego rodzaju złowieszcze słowa w swym liście zawarł autor wnikliwej analizy *Faszyzm a tradycja europejska* z 1934 roku, przestrzegający przed zgubnymi skutkami „wyabsolutnienia” niektórych wartości (Kroński, 2014). Łatwo więc obsunąć się w „wyabsolutnienia” i w imię prób urzeczywistnienia tego, co uchodzi za wysoce wartościowe przystać na niegodziwe i wręcz zbrodnicze metody. Rzec można, że Tadeusz Kroński jako skądinąd uczeń Tadeusza Kotarbińskiego, bardzo daleko rozszerza „bojową konieczność”, co skutkuje anihilacją zasady „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”, ciosów można więc „sowieckimi kolbami” (i podobnym do nich instrumentarium „nauczania”) zadawać tyle, ile wymaga ten osobiwy proces nauczania: proces narzucania ideologii i wymuszania posłuchu wobec władzy.

²⁰ Czesław Miłosz (1911-2004) w *Zniewolonym umyśle* (1951) pyta o przyszłość działań indoktrynacyjnych w pedagogii systemu komunistycznego: „Kiedy już będzie zakończona wielka praca wychowawcza i znieawidzona «istota metafizyczna» w człowieku ulegnie zniszczeniu, co dalej? Wątpliwe, czy naśladowanie chrześcijańskiej liturgii przez Partię i rodzaj nabożeństw odprawianych przed portretami wodzów dostarczy ludziom doskonałych satysfakcji” (Miłosz, 1999, s. 59).

Edukacja obywatelska i europejska w perspektywie pamięci czasów wojny

Przykładem refleksji społecznej i pedagogicznej rozwijanej w kontekście pamięci czasów wojny, obejmującej też postulaty dotyczące edukacji obywatelskiej i europejskiej, są rozważania Floriana Znanieckiego (1882-1958), w jego dziele z 1921 roku *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*²¹. Formułuje on przestrogi ogólniejszej natury co do zagrożeń generowanych również przez wizje wolności i twórczości, które niedostatecznie uwzględniają ludzkie niedomagania i słabości:

„Pracowaliśmy przez wieki, aby wyzwolić człowieka z dawnych więzów dyscypliny zewnętrznej (...), musi on być wolny, aby być rzeczywiście twórczym (...). Wszystkie nasze ideały kładą nacisk na zasadę *wolnej twórczości*. Lecz wolna twórczość wymaga dyscypliny wewnętrznej, nie słabszej, lecz silniejszej niż ta, którą warunki przyrodnicze lub instytucje społeczno-polityczne, ekonomiczne, religijne narzucić mogą. Dając duchowi ludzkiemu tę wolność, której potrzebuje dla swego postępu, rozluźniliśmy również więzy bestii ludzkiej, a tymczasem nie umieliśmy dość szybko wytworzyć nowych środków panowania nad nią, którymi należałoby zastąpić dawną przemoc”.

(Znaniecki, 1921, s. 18)

Niezbędne w relacjach międzyludzkich i życiu społecznym okazują się zatem „więzy bestii ludzkiej”, gdyż bez nich ta bestia nie jest poskromiona i stanowi poważne zagrożenie, które wyraża się m.in. w wojennej agresji bolszewickiego komunizmu. Wojenne zagrożenia Florian Znaniecki dostrzega też w wojnach narodowych nowego rodzaju:

„Trwanie Wielkiej Wojny rozproszyło złudzenia (...), że wojny narodowe będą krótsze niż dawne wojny zawodowe. W tej chwili ogólne zmęczenie wytwarza inne złudzenie – że wojny narodowe będą rzadsze na skutek wielkiego wyczerpania, które sprowadzają. Lecz jedyny rodzaj wyczerpania, który tu wchodzi w grę to wyczerpanie psychiczne. Żadne straty w ludziach i dobrach ekonomicznych nie zapobiegną nowym wojnom, o ile ludy nie są zniechęcone lub obojętne na cele wojny. Otóż dla przewyciężenia zniechęcania wystarczy, aby nowe pokolenie wyrosło do wieku wojskowego, same zaś straty doznane budzą w ludzi pragnienie uzyskania nowych sił politycznych i ekonomicznych

²¹ O pedagogicznych zapatrywaniach i ideach Znanieckiego, zob. m.in.: (Kwieciński, 2019, s. 35-48); (Witkowski 2022, s. 19-32); (Budnyk, 2023, s. 1-12); (Kojas, 2013, s. 1-37).

na drodze, która wydaje się najkrótsza, tj. przez rabunek”. (Znaniński, 1921, s. 69)

Nie podziela więc polski socjolog roztaczanych wówczas iluzji, iż po doświadczeniach Wielkiej Wojny w przestrzeni europejskiej są szanse trwałego pokoju. Wręcz przeciwnie, na podstawie jego obserwacji „narzuca się wniosek, że wkroczyliśmy w okres ciągłych wojen narodowych, bardziej destrukcyjny niż jakikolwiek znany w dziejach od piątego wieku naszej ery. Żadne międzynarodowe umowy, mające na celu utrzymanie pokoju, nie mogą być trwałe, dopóki sama istota nacjonalizmu radykalnie się nie zmieni i ideał narodu jako spokojnego stróża wartości kulturalnych i solidarnego współpracownika z innymi narodami (...) nie przeniknie głęboko do świadomości kierowniczych narodów świata” (Znaniński, 1921, s. 69). To rozpoznanie zagrożeń, które doprowadzą osiemnaście lat później do wybuchu II wojny światowej.

Podobnie jak w dociekaniach Floriana Znanińskiego, w rozmowie prowadzonej (w 2000 roku) przez Alfreda Wierzbickiego z Rocco Buttiglione o wizji wspólnej Europy, w wypowiedziach włoskiego filozofa i polityka jako punkt odniesienia powraca pamięć o czasach wojny i podkreślane są powinności realistycznego i roztropnego dążenia do zagwarantowania pokoju, który nieustannie pozostaje dobrem zagrożonym wybuchem konfliktów zbrojnych. Ta rozmowa dwóch przenikliwych myślicieli – rozmowa z czasów, gdy konflikty zbrojne trwające i intensyfikujące się w 2023 roku były dla wielu wręcz niewyobrażalne, poza jakimkolwiek horyzontem – to wzorcowa lekcja edukacji obywatelskiej i europejskiej prowadzonej z uwzględnieniem wyzwania i powinności czasów wojny.

Wyrażając swe aksjologiczne przeświadczenie o zasadności dążeń do urzeczywistniania dobra, jakim jest tworzenie wspólnej Europy, Rocco Buttiglione stwierdzając, iż „perspektywa wielkich wartości pomaga osiągnąć to, co pożyteczne – prawdziwe i trwałe dobro użyteczne” (Buttiglione, 2001, s. 269), to nie poprzestaje na tym mogącym iść w stronę idealistyczno-utopijnej interpretacji i od razu – realistycznie – konkretyzuje sprawę tych wartości:

„Kiedy o tym myślę, zawsze towarzyszy mi zdanie wypowiedziane przez Helmuta Kohla: *Europa nie jest kwestią rynku, ale Europa jest kwestią pokoju i wojny*. Dlaczego budujemy Europę? Dlaczego de Gasperi, Adenauer i tylu innych (...) angażowało się w sprawę integracji Europy? (...) robili to głównie po to, aby w Europie XX i XXI wieku nie było wojny. Tego głównego celu, tej busoli nie wolno zgubić. Ten, kto trzyma ją w ręku, rozumie także to, że dla sprawy Europy warto ponosić pewne ofiary. Czas pokaże, że przyniosą one owoce. Ten zaś, kto pragnie odnosić jedynie bezpośrednie korzyści, szkodzi sobie również z materialnego punktu widzenia”. (Buttiglione, 2001, s. 269)

Ustawicznie potrzeba takiego intensywnego i głęboko zreflektowanego myślenia – zwłaszcza edukacji obywatelskiej i europejskiej – w którym pamięć o zagrożeniu wojną tym bardziej motywuje i wzmacnia troskę o pokój w aktywności publicznej. Dlatego Rocco Buttiglione zdecydowanie przestrzega przed pułapkami i słabościami integracji, które nie liczą się w należyty sposób z zagrożeniem wojną i osłabiają zagwarantowanie stanu pokoju:

„Słabością Unii jest to, że ma ona liczne kompetencje w tych dziedzinach, w których poszczególne państwa (...) poradziłyby sobie. Odnosi się to (...) [np. do] norm prawnych (...). W rezultacie obywatel czuje się pozbawiony podmiotowości, ponieważ o sprawach, o których mógłby decydować sam, zgodnie z zasadą pomocniczości, decyduje za niego Europa. I odwrotnie, w najważniejszych sprawach, w których obywatel powinien oczekiwać od Unii istotnych gwarancji, okazuje się, że (...) nie ma [ona] odpowiednich kompetencji, aby (...) takie gwarancje zaoferować. (...) Naczelnym celem polityki jest pokój. Czy państwo polskie lub państwo włoskie może zagwarantować pokój? Nie, nie może. Dramatyczne doświadczenie drugiej wojny światowej przekonuje nas o tym w sposób oczywisty. Pokój może (...) zagwarantować Europa. Dotychczas jednak Unia nie ma żadnych kompetencji w dziedzinie obrony czy polityki zagranicznej. Przypomnijmy, jak doszło do drugiej wojny światowej. Obywatele Niemiec, Włoch i innych krajów byli przekonani o tym, że nie mogą uzyskać koniecznych do życia środków na drodze uczciwej konkurencji międzynarodowej. Uważali, że świat został podzielony na zamknięte sfery wpływów ekonomicznych i (...) środki konieczne do życia można zdobyć jedynie z bronią w ręku. Po tym doświadczeniu zrozumieliśmy, że potrzebna jest europejska polityka gospodarcza”. (Buttiglione, 2001, s. 272)

Wojna pozostaje realnym zagrożeniem i należy ją jako niewyeliminowane niebezpieczeństwo mieć na uwadze, dostrzegając jej zarzewia. Dlatego w dalszej części wyводу Buttiglione rozważa, jak powinno się rozumieć suwerenności, aby nie popełniać błędów sprzyjających wybuchowi konfliktów militarnych. Podaje on przykład koncepcji suwerenności, która jest konfliktogenna:

„Superpaństwo Europejskie deleguje państwo polskie do zajmowania się określonym problemem, lecz kompetencję do określania kompetencji posiada tylko ono. Suwerenność, według tej koncepcji, może być tylko jedna, należy do jedyne go suwerena. Właśnie ta koncepcja suwerenności jest konfliktogenna i od samego początku prowadzi do wojny. Pretensję do absolutnej suwerenności może rozstrzygnąć tylko walka, a suwerenem jest ten, kto w niej zwycięża. W oparciu o taką koncepcję

suwerenności nie można zbudować Europy jako wspólnoty narodów. Sądzę, że Europa rodzi się raczej z opozycji w stosunku do takiego rozumienia suwerenności”. (Buttiglione, 2001, s. 273)

Idąc tropem tego analitycznie prowadzonego wywodu i nawiązując do zawartych w nim przestróg, trzeba zawczasu w różnych sferach ludzkiej aktywności eliminować te rozwiązania, które – jak wskazano – „od samego początku prowadzą do wojny”. To także nieustanne zadanie dla analitycznie ukierunkowanej refleksji pedagogicznej, którą uprawia się, licząc się z doświadczeniem zagrożenia czasów wojny.

Bardzo ważną kwestią pedagogiczną i edukacyjną w kontekście zagrożenia agresją militarną jest kształtowanie umiejętności rozpoznawania i neutralizowania dezinformacji, która jest współcześnie rozpowszechnianą i podstępną formą wrogich działań, stanowi istotną część w różny sposób prowadzonych tzw. wojen hybrydowych w sferze komunikacji (zob. Łukasik-Turecka, 2023, s. 251-260; Łukasik-Turecka, Malužinas, 2023, s. 75-89; Musiał-Karg, Łukasik-Turecka, 2023, s. 13-38; Turska-Kawa, Stępień-Lampa, 2023, s. 43-74). W obliczu zagrożenia wrogą i częstokroć trudną do zidentyfikowania dezinformacją potrzeba kształtowania – opartej o nieustannie rozwijaną kulturę logiczną i sprawność analityczną – zdolności krytycznej „wyostrzonej uwagi”, aby skutecznie przeciwdziałać „sączącej się truciźnie” dezinformacji. To również jedno z palących wyzwania dla uprawiania pedagogiki i edukacji czasów wojny.

Próba poetyckiego domknięcia versus otwarcia – w stronę pedagogicznych perspektyw

Na „domknięcie” zarysowanych dociekań – acz w żadnej nie na ich zakończenie, bo podjęte kwestie pozostając boleśnie i dramatycznie otwarte, wymagają prowadzenia dalszego namysłu – wiersz czasów wojny „Wzruszające zdumiewające”, datowany 3 marca 2022 roku. Poeta – Alfred Marek Wierzbicki – ukazując gehennę toczącej się obecnie wojny, dostrzega także – tak ważne dla pedagogiki czasów wojny – przebłyśki nadziei:

„W tym strasznym czasie jak zawsze
wzruszające sceny z dziećmi
Rusłan Oleńka Dmytryk
ocierają łzy mamy
ściskają tatę w mundurze
przytulają pluszaki
biegają podskakują w zatłoczonych schronach
w piwnicach na stacjach metra w podziemiach szpitala

Uciekają z Charkowa Kijowa Chersonia
ścigani raketami na rozkaz sukinsyna
który postanowił ustanawiać i likwidować narody
ciągną walizki
głaszczą przestraszonego kotka
przekonują pieska na smyczy
który wcale nie chce za granicę

Zdumiewające jak dzielą swój los
z losem zwierząt
przywracają wiarę w tajemne więzi
wszystkich żywych istot
w piękno cielesnego istnienia” (Wierzbicki, 2023).

Pedagogika podejmująca się rzetelnego rozeznawania dalece nieprzejrzystej rzeczywistości czasów wojny w prowadzonej refleksji powinna także współmyśleć i współdoświadczać z poezją zdającą sprawę z dehumanizacji czasów wojny. Poezja, ukazując subtelny ogląd trudnej rzeczywistości, wzmacnia i wyostreza pedagogiczną wrażliwość na naznaczone dramatem i tragizmem sprawy ludzkie, a wojna z ogromem bólu i cierpienia ową wrażliwość może przytępiać. Dlatego w tej sytuacji pedagogika powinna sięgać także po źródło poznania, jakim jest poezja.

„Działania badawcze wsparte ze środków przyznanych w ramach programu Inicjatywa Doskonałości Badawczej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”

Bibliografia

- Aleksiejuk, A. (2020). Podstawowe założenia chrystocentryczno-humanistycznego modelu wychowania w ujęciu prawosławnym. *Elpis*, (22), 107–112. <https://doi.org/10.15290/elpis.2020.22.13>
- Aron, R. (1995). *Pokój i wojna między narodami (teoria)*. Tłum. A. Mielczarek. Warszawa: Centrum im. Adama Smitha.
- Babicki, Z. (2017). Idea wychowania do pokoju w programach pomocowych dzieciom w Afryce. *Forum Pedagogiczne*, 1, 211-226.
- Bales, K. (1999/2012). *Disposable People: New Slavery in the Global Economy, Updated with a New Preface*. Oakland (CA.): University of California Press.
- Bandura, L. (1947). *Szkoła uspołeczniona*, Bydgoszcz: Spółdzielnia Księgarska NAUKA.

- Bandura, L. (2004). *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży (fragmenty rozprawy doktorskiej z 1950 roku)*. Toruń: WN UMK.
- Baran, M. (2018). *Znaczenie wojny. Pytając o wojnę sprawiedliwą*. Łódź: Wydawnictwo Liberte
- Bohun, M. (2015). Clausewitz odwrócony. Bolszewizm, rewolucja i wojna w myśli Mikołaja Bierdiajewa. *Kultura i Wartości*, 14, 81-96.
- Boroń, A., Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Budnyk, O. (2022). Actual Problems of Scientific and Pedagogical Research in the Context of Ukrainian-Polish Cooperation. Foreword. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*, 2, (1), 5-7.
- Budnyk, O., Sajdak-Burska, A., (2022). Training of teachers to work with ukrainian students who have suffered due to Russian military aggression. *Scientific Bulletin of Chelm - Section of Pedagogy*, 1, 9-22.
- Budnyk, O., Kushniruk, S., Tsybulko, L., Shevchenko, A., Fomin, K., Konovalchuk, I. (2022). Education innovations: new wartime experience of Ukrainian universities. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(5). 464-471. DOI: 10.47750/jett.2022.13.05.042
- Budnyk, O., Sajdak-Burska, A. (2023). Pedagogical Support for Ukrainian War-Affected Children: Future Teachers' Readiness to Work in Crisis. Comparative Analysis of Research Results in Ukraine and Poland. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 10, 3, 16–31. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.16-31>.
- Budnyk, O., Delenko, V., Dmytryshchuk, N., Podanovska, H., Kuras, V., Fomin, K. (2023). The teaching approach for Ukrainian children affected by war: addressing challenges in the 21st Century. *Revista Brasileira de Educação do Campo/ Brazilian Journal of Rural Education*, 8, 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e17332>
- Budnyk, O., Paluch M. (2023). Gościnność. W: M. Paluch (red.) *Słownik wyrazów ratujących życie* (505-508). Warszawa: Wydawnictwo Naukowo UKSW.
- Budnyk, O., Rejman K. (2023). Walka i zwycięstwo. W: M. Paluch (red.) *Słownik wyrazów ratujących życie* (571-573). Warszawa: Wydawnictwo Naukowo UKSW.
- Budnyk, O. (2023). Pedagogiczne konteksty humanistyki Floriana Znanieckiego w najnowszej interpretacji Lecha Witkowskiego – wnioski dla Ukrainy. *Chowana*, 1-12 DOI: <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.06>
- Buttiglione, R. (2001). „Europa nie żyje samym rynkiem”. Ks. Alfred Wierzbicki rozmawia z Rocco Buttiglione, Ministrem do Spraw Integracji Europejskiej w Rządzie Republiki Włoskiej, *Ethos*, 14 (4) 56, 265-278.
- Bylina, S. (2010). Pokój jako wartość powszechna we współczesnym nauczaniu Kościoła katolickiego. W: *Bezpieczeństwo człowieka a wartości*. T. 1. *Aspekty filozoficzne i edukacyjne*, red. E. Jarmoch, A.W. Świdorski, I.A. Trzpił (325-334). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Bylina, S. (2011). Dążenie do pokoju jako forma dialogu we współczesnym nauczaniu Kościoła katolickiego. W: *Bezpieczeństwo człowieka a komunikacja społeczna*,

- red. E. Jarmoch, A.W. Świderski, I.A. Trzpil (87-97). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe.
- Bylina, S. (2012). Wyścig zbrojeń jako współczesne zagrożenie pokoju w nauczaniu Kościoła katolickiego. W: *Bezpieczeństwo a rozwój naukowo-techniczny*, red. E. Jarmoch, A.W. Świderski, I.A. Trzpil, (201-224). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe.
- Bylina, S. (2016). Wychowanie młodzieży do pokoju we współczesnym nauczaniu kościoła katolickiego. W: *Bezpieczeństwo człowieka a sytuacja młodzieży*, red. E. Jarmoch, A.W. Świderski, I.A. Trzpil, (237-246). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe.
- Bylina, S. (2022). Reakcje Stolicy Apostolskiej wobec wybuchu wojny na Ukrainie w 2014 roku. *Roczniki Nauk Społecznych* 14(50), 159-176.
- Camus, A. (1998). *Dżuma*. Tłum. J. Guze, Warszawa: PIW.
- Duda, K. (2015). *Wolność, twórczość i kultura w myśli Mikołaja Bierdiajewa*, Kraków: Scientia Plus.
- Cybal-Michalska, A., Kostyło, P. (2022). XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny z udziałem Gości z Ukrainy. *Вісник НАПН України*, 4 (2), 1-13. Pobrane z: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4213>.
- Cywiński, A., Lib, W., Marek, L., Perzycka-Borowska, E. (2023). Wprowadzenie. W: *Troska. Co wojna w Ukrainie z nam zrobiła? Autoetnograficzne opowieści studentów i nauczycieli akademickich*, red. A. Cywiński, W. Lib, L. Marek, E. Perzycka-Borowska, (7-14). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Daszykowska-Tobiasz, J., Babicki, Z. (2023). Wsparcie społeczne rodzin uchodźców z Ukrainy przebywających w Polsce w wyniku wojny – analiza problemu w optyce pedagogiki społecznej. *Roczniki Pedagogiczne*, 15(51), nr 4, s. 207-222.
- Dziekoński, S. (2022). Godność osoby ludzkiej w wychowaniu do pokoju. W: *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, (143-154). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Fleck, L. (2007). *Style myślowe i fakty. Artykuły i świadectwa*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Franciszek, *Papież: Trzeba powiedzieć „nie” wszelkiej wojnie, samej logice wojny*. Pobrane z: <https://www.gosc.pl/doc/8616821.Papiez-Trzeba-powiedziec-nie-wszelkiej-wojnie-samej-logice-wojny>
- Gumuła, W. (2023). *Ironia finansjalizacji. Przemiany świata społecznego w XXI wieku z perspektywy ekonomii i socjologii finansów*. Warszawa: WN PWN.
- Guze, J. (2004). *Albert Camus: Los i lekcja*. Opis. Warszawa: Fundacja Zeszytów Literackich.
- Hassner, P. (1998). Filozofia wojny i pokoju w perspektywie historycznej. Tłum. M. K. *Res Publica Nowa* 2-3 (113-114), <https://publica.pl/teksty/hassner-filozofia-wojny-i-pokoju-w-perspektywie-historycznej-64480.html>
- Hertz, A. (1946). Zagadnienie socjologii wojska i wojny (próba problematyki). *Przeгляд Socjologiczny* 8/1-4, 119-140.

- Hertz, A. (1994). *Szkice o totalitaryzmie*. Wybór J. Garewicz; wstęp W. Lamentowicz. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jadczak, R. (1985). *Ideal „opiekuna społecznego” a „etyka walki” w koncepcji Tadeusza Kotarbińskiego*. *Zeszyty WSP w Bydgoszczy. Studia z Nauk Społecznych*, 9: 91-109.
- Kaczyński, K. (2000). Pokój – centrum pasterskiego zaangażowania Pawła VI. *Seminare Poszukiwania naukowe*, 16, 549-562.
- Kamiński, S. (1969). Dialektyka ludzkiego myślenia. Rozmowa z ks. prof. Stanisławem Kamińskim (przeprowadził Władysław Stróżewski). *Znak*, 21, 713-720.
- Kamińska, A. (2017). Wojna sprawiedliwa w świecie współczesnym. *Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Sztuki Wojennej*, 3, (23), 77-89.
- Kantyka, P. (2018). Towards common Christian response to the anthropological challenges? Pope's Francis encyclical letter *Laudato si'* and the Justice, Peace and Integrity of of Creation programme of the World Council of Churches. *Studia Oecumenica*, 18, 5-40.
- Każmierczak, D. (2018). *Edukacja w zakresie bezpieczeństwa i obronności w ujęciu procesowym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Kojs, W. (2012). Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia. *Chowanna*, 2, 21-37.
- Kojs, W. (2009). Modalne aspekty edukacji i pedagogiki. *Chowanna – Tom jubileuszowy: Modalne aspekty treści kształcenia*, 23-38.
- Kojs, W. (2003). Zagrożenie jako wyznacznik zmiany edukacyjnej oraz źródło nakazów, zakazów i powinności. W: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.). *Edukacja jutra: IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe (Zakopane, 23-25. 06. 2003)* (337-342). Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego.
- Kojs, W. (2023). Tropami Floriana Znanieckiego do radykalnych przemian systemów powszechnej edukacji. *Chowanna*, 1-37. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.04>
- Komorowski, K. (2016). Prolegomena do studiów nad wojną, konfliktem i ładem międzynarodowym. *Studia Maritima*, Vol. 29, 5-21.
- Kondziela, J. (1974). *Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie*. Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.
- Kondziela, J. (1979). Normatywne aspekty wychowania dla pokoju. *Roczniki Nauk Społecznych*, 7, 27-36.
- Kondziela, J. (1987). *Osoba we wspólnocie. Z zagadnień etyki społecznej, gospodarczej i międzynarodowej*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Kondziela, J. (1992). *Pokój w nauce Kościoła. Pius XII - Jan Paweł II*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kopiec, P. (2021). The Program 'Justice, Peace, and Integrity of Creation' of the World Council of Churches – A Paradigm of the Ecumenical Social Teaching. W: *The Role of Religion in Peace and Conflict*, red. Z. Matevski, (91-102). Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

- Korporowicz, L. (2016). Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego. W: *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, red. L. Korporowicz, P. Plichta (34-36). Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
- Korporowicz, L. (2018). Bezpieczeństwo kulturowe w rozwoju zrównoważonym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(9), 32-59.
- Kostkiewicz, J. (2020). The German Policy of Extermination and Germanization of Polish Children during World War II. W: *Crime without Punishment... The Extermination and Suffering of Polish Children during the German Occupation 1939-1945*, red. J. Kostkiewicz, (13-29). Kraków: Jagiellonian University Press.
- Kostyło, H. (2022). Sens życia w doświadczeniach wojennych dzieci. *Paedagogia Christiana*, 2 (50), 165-181.
- Kotarbiński, T. (1985). *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kotarbiński, T. (1986). *Mistrzostwo i humanizm. Rozmowa „Studiów Filozoficznych” z profesorem Tadeuszem Kotarbińskim*. W: T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach* (334-346). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotarbiński, T. (1987). Opiekun spolegliwy. W: *Pisma etyczne* (377-380). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotarbiński, T. (1938). *Z zagadnień ogólnej teorii walki*. Warszawa: Wydawnictwo Sekcji Psychologicznej Towarzystwa Wiedzy Wojskowej.
- Kozubek, M.T. (2012). Wychowanie i zaangażowanie dla pokoju – wymiar praktyczny. W: *Chrześcijananie i muzułmanie razem dla pokoju*, red. M.T. Kozubek, T. Czański, W.J. Szytyk, (69-83). Katowice: Szkoła Seraficka.
- Kozubek, M.T, Silva, R.A.S.L. (2023). Chiara Lubich and the Intercultural Dialogue – Educational Relevance in a Time of New Conflicts. *Religions*, 14(1), 38; <https://doi.org/10.3390/rel14010038>
- Kozubek, M.T. (2023). Godność człowieka pasją wychowawczą doktor Wandy Póltawskiej. *Horyzonty Wychowania*, vol. 22 (63), 87-98.
- Kroński, T. (2014). *Faszizm a tradycja europejska*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Kubiak, M. (2000). Filozofia współczesna wobec wojny, pokoju i bezpieczeństwa. *Zeszyty Naukowe AON*, 4 (41), 220-232.
- Kuderowicz, Z. (1995). *Filozofia o szansach pokoju. Problemy wojny i pokoju w filozofii XX wieku*. Białystok: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- Kuderowicz, Z. (1992). *Polska filozofia pokoju. Historia idei pokoju w kulturze polskiej do 1939 roku*. Warszawa: Wydawnictwo: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku.
- Kupny, J. (1996). Prof. dr hab. Joachim Kondziela (1932-1992). Szkic biograficzny. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 29, 348-350.
- Kwieciński, Z. (1990). Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania*, 9 (222), 101-126.
- Kwieciński, Z. (2004). Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne. *Nauka*, 2, 83-104.
- Kwieciński, Z. (2019). Florian Znaniecki jako pedagogiczny marzyciel. *Studia Edukacyjne* (52), 35–48. <https://doi.org/10.14746/se.2019.52.3>

- Kwieciński, Z. (2023). Ludwik Bandura o krzywdach wojennych dzieci oraz o zadaniach szkoły uspołecznionej. W: A. Cybal-Michalska, P. Kostyło (red.). *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami. Wystąpienia plenarne na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym. Poznań 20–22 września 2022* (9-10). Poznań: WN UAM.
- Kwieciński, Z. (2022). Ślady psychiczne wojny w badaniach Ludwika Bandury. *Nauka*, 4, 119-138.
- Lewowicki, T. (2012). Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. *Edukacja Międzykulturowa*, nr 1, s. 15-46.
- Lorenc, I. (1989). Sztuka jako kategoria filozofii pokoju. *Sztuka i Filozofia*, 1, 11-19.
- Łukasik-Turecka, A. (2023). Disinformation in the Polish media space in the first year of Russia's full-scale aggression against Ukraine. *Przegląd Strategiczny*, nr 16, 251-260, DOI: 10.14746/ps.2023.1.18
- Łukasik-Turecka, A., Malužinas, A. (2023). Digital Disinformation During the 2020 Parliamentary Elections in Lithuania. W: *Digital Communication and Populism in Times of Covid-19. Cases, Strategies, Example*, eds. M. Musiał-Karg, O. G. Lu-engo (75-89). Cham: Springer.
- Marcol, A. (1964). Teologia moralna wobec problemu wojny nowoczesnej. *Roczniki Teologiczno-Kanoniczne*. Vol. 11 (3), 59-68.
- Marek, F., Jasiński, Z. (red.) (1989). *Dramat wychowania w czasach pogardy*. Opole: WSP.
- Mariański J. (2016). *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański J. (2017). *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Mariański J. (2019). Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży. *Zeszyty Naukowe KUL*, nr 4, 5-29.
- Mariański J. (2021). *Godność ludzka w narracji społecznej. Studium socjopedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Miller, D. (2006). Opiekun spolegliwy w koncepcji Tadeusza Kotarbińskiego. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 1 (57), 139-147.
- Miłosz, Cz. (1998). *Zaraz po wojnie. Korespondencja z pisarzami 1945-1950*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Miłosz, Cz. (1999). *Zniewolony umysł*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Musiał-Karg, M., Łukasik-Turecka, A. (2023). Disinformation in the media space during the war in Ukraine. How did Kremlin's fake news blame Ukraine, the USA and NATO for the invasion. W: *The War in Ukraine. (Dis)information – Perception – Attitudes*, red. M. Musiał-Karg, N. Lubik-Reczek, (13-38) Berlin: Peter Lang Verlag.
- Musiela, M. (2002). Uczony wobec nazizmu. Przedwojenne poglądy Aleksandra Herztza na genezę, funkcjonowanie i ideologię narodowego socjalizmu. *Dzieje Najnowsze*, XXXIV, 3, 39-51.
- Nikitorowicz, J. (2022a). Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości. W: *Dziecko w historii – między godnością*

- a zniewoleniem. Tom 2. *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, red. Elwira J. Kryńska, Łukasz Kalisz, Agnieszka Suplicka, (43-58). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2022b). Kultura pokoju jako szczególne zadanie współczesnej edukacji. *Pedagogika Społeczna, 1-2* (83-84), 63-76.
- Olzacka, E. (2016). *Wojna a kultura. Rola czynników kulturowych w nowożytnej rewolucji militarnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pała, A. (2022). Dramat wojny w Ukrainie w perspektywie filozofii Józefa Tischnera. W: *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, (123-131). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paluch, M., Śliwowski, B. (2022). O inicjatywie napisania książki. W: *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, (9-19). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paluch, M. (2023). Wprowadzenie. W: M. Paluch (red.) *Słownik wyrazów ratujących życie* (19-36). Warszawa: Wydawnictwo Naukowo UKSW.
- Paweł VI. (1987). Jeśli pragniesz pokoju, pracuj na rzecz sprawiedliwości. Orędzie na V Światowy Dzień Pokoju 1. 01. 1972. W: K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan (red.), *Paweł VI, Jan Paweł II: Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju* (53-57). Rzym-Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Piejka, A. (2017). *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*. Warszawa WN ChAT
- Piejka, A. (2021). Pomiędzy wojną i pokojem – przestrzeń budowania kultury pokoju. W: A. Piejka, I. Wojnar (red.). *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji. Zbiór studiów* (41-54). Warszawa: Komitet Prognoz «Polska 2000 Plus» przy Prezydium PAN.
- Płoski, T. (2004/2005). Sprawiedliwość, wojna i pokój w nauczaniu Kościoła katolickiego. *Studia Warmińskie*, 41-42, 339-364.
- Pokruszyński, W. (2011). *Filozoficzne aspekty bezpieczeństwa*. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej.
- Przybyłowski, J. K. Pokój jako misja Kościoła. *Roczniki Teologiczne*, 6 (63), 131-144
- Przybyłowski, J. K. Rola Kościoła w wychowaniu do pokoju: uczyć życia w prawdzie i sprawiedliwości, miłości i pokoju. W: J. Lewandowski (red.), *Problematyka pokoju u papieża Jana XXIII i Jana Pawła II* (212-244). Ząbki: Wydawnictwo APOSTOLICUM.
- Rossa, P. (2016). Stanowisko Kościoła w kwestii pokoju we współczesnym świecie. W: M. Chojnacki, J. Morawa, A. A. Napiórkowski (red.), *Kościół i dar pokoju* (281-306). Kraków: Wydawnictwo SALWATOR.
- Schaff, A. (1956). *Aktualne zagadnienia polityki kulturalnej w dziedzinie filozofii i socjologii*. Warszawa: PWN.
- Shevchuk, D. (2013). Problem tożsamości mniejszości narodowych w perspektywie współczesnej filozofii polityki. *Facta Simonidis, 1* (6), 37-52. <https://doi.org/10.56583/fs.228>
- Shevchuk, D. (2014). Przyjaźń polityczna a rozumienie polityczności. *Hybris* nr 25, 33-45.
- Shevchuk, D., Shevchuk, K., Zaitsev, M. (2023). Existential resilience of human being in the wartime everyday life. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, vol. 22, 65, 28-42.

- Siegień, W. (2016a). Figury dzieciństwa w militarystycznym dyskursie w Związku Radzieckim i we współczesnej Rosji. *Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education* 12/4(35), 51-63.
- Siegień, W. (2016b). Naprzód ku przeszłości! Nauczanie historii a zmiany ideologii państwowej w Rosji na początku XXI wieku. *Forum Oświatowe*, 28(2(56)), 185–202. Pobrano z <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/436>
- Skorowski, H. (1996). Problematyka pokoju i wojny w nauce społecznej Kościoła. *Communio* 4, s. 88-103.
- Smuniewski, C. (2019). Church and Pacifism. The Role of Religion in the Face of Security Threats. *Politeja*, 4 (61), 341-357.
- Stróżewski, W. (1981). W poszukiwaniu istoty pokoju. W: W. Stróżewski, *Istnienie i wartość* (302-311). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szocik, K. (2015). Czy uzasadnione jest wiązanie wojny z religią? *Studia Polityczne*, 3 (39), 167-181.
- Szulc, B. (2013). *Metodologiczne i edukacyjne wyznaczniki nauk o obronności*. Warszawa: Wydawnictwo AON.
- Śliwerski, B. (2022). Wymiary edukacyjnego wzbudzenia polsko-ukraińskiego w obliczu wojny i powojnia. W: *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, (39-49). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2023_a). „Kto ci powiedział, że wszystko jest na zawsze?”. Pobrane z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2023/01/kto-ci-powiedzia-ze-wszystko-jest-na.html>.
- Śliwerski, B. (2023_b). Niech od „Słownika wyrazów ratujących życie” zacznie się rewolucja ludzkich serc. Pobrane z: https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2023/05/niech-od-sownika-wyrazow-ratujacych.html?spref=fb&fbclid=IwAR1QE02cvaz-33C3so7od-hDU9IAfB6a-1JjqDF-zpLqxFojd690ThAUc_A.
- Śliwerski, B. (2023_c). Myśl pedagogiczna Marii Montessori wobec skutków czarnej pedagogiki i rywalizacji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(1), 7–16. DOI: 10.17951/j.2023.36.1.7-16
- Śliwerski, B. (2023_d). Propozycje metodyczne do eseju pt. „O działalności w czasie wojny i w czasie pokoju”. W: M. Paluch (red.) *Słownik wyrazów ratujących życie* (599-697). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Historia filozofii*. T. 3. Warszawa: PWN.
- Theiss, W. (2012). Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945). Zarys problematyki. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 79-95.
- Turska-Kawa, A., Stępień-Lampa, N., (2023). Conspiracy Theory Mobilisation Mechanisms in the Context of the War in Ukraine: A Study of Polish Twitter. W: A. Turska-Kawa, A. Kasińska-Metryka, K. Pałka-Suchojad (red.), *War in Ukraine. Media and Emotions*, (43-74). Springer Natur Switzerland https://doi.org/10.1007/978-3-031-37608-5_4
- Walzer, M. (2006). *Spór o wojnę*. Tłum. Z. Zinserling. Warszawa : Muza.
- Walzer, M. (2010). *Wojny sprawiedliwe i niesprawiedliwe. Rozważania natury moralnej z uwzględnieniem przykładów historycznych*. Tłum. M. Szczubiałka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Wesołowska, E.A. (1989). *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Wierzbicki, A. M. (2022). *Wzruszające a zdumiewające*. Pobrane z: <https://penclub.com.pl/2022/03/22/poeci-polscy-o-ukrainie/>
- Wiśniewski, R. (2006). Recepta etyki Tadeusza Kotarbińskiego w Polsce. *Etyka*, 39, 21-33.
- Witkowski, L. (2022). O pedagogicznej strategii Floriana Znanickiego likwidowania antagonizmów międzykulturowych dla cywilizacji przyszłości. *Edukacja Międzykulturowa* 18 3, 9-32.
- Wojnar, I. (2001). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wojtyła, K. (1992/1965). O dialogu wewnątrz i zewnątrz Kościoła. W: K. Wojtyła, *Człowiek drogą Kościoła* (1992). Rzym: Fundacja Jana Pawła II. Ośrodek Dokumentacji Pontyfikatu.
- Zarzecka, K. (2022). *Niewolnictwo we współczesnej gospodarce*. Pobrane z: <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/niewolnictwo-we-wspolczesnej-gospodarce/>
- Zenderowski, R., Cebul, K. (2017). Post-Modern Wars as a Challenge for the Theory of International Relations and International Law. *Polish Review of International and European Law*, 4(1), 9–39. <https://doi.org/10.21697/priel.2015.4.1.01>
- Znanicki, F. (1921). *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*. Poznań: Komitet Obrony Narodowej.
- Zwoliński, A. (2003). *Wojna. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Żywczok, A. (2006). Poszanowanie godności człowieka – «klucz» pedagogicznego autorytetu. *Chowanna*, 1 (70-84)

PEDAGOGIKA CZASÓW WOJNY. O PRZEMIANACH POWINNOŚCI PEDAGOGIKI W KONFRONTACJI Z RZECZYWISTOŚCIĄ WOJNY

Streszczenie

W artykule przyjmuje się w punkcie wyjścia tezę: „Jeśli uprawiasz pedagogikę i pragniesz pokoju w relacjach między ludźmi, narodami i państwami, to uprawiaj również pedagogikę poszukującą właściwych odpowiedzi na trudne wyzwania czasów wojny, którą można określić jako »pedagogikę czasów wojny«. Jeśli chcesz pokoju, to zawczasu dostrzegaj i podejmuj powinności pedagogiki, które mogą wystąpić i występują w konfrontacji z bolesną i tragiczną rzeczywistością wojny”. Przyjmując taką tezę, uznaje się, że sprawa odpowiedzialności i troski pedagogiki o pokój w obliczu zagrożenia wojną, to szczególny przypadek podejścia pedagogiki do wielowymiarowej kwestii wolności. Rozpatruje się różne możliwości i konsekwencje pedagogicznej interpretacji przekształcenie łacińskiego powiedzenia: *Si vis pacem, para bellum* („Jeśli chcesz pokoju, przygotuj się

do wojny”) użytego w rzymskim traktacie *Epitoma rei militaris* (*Zarys wojskowości*) autorstwa Publiusza Flawiusza Wegecjusza Renatusa (IV w. n.e.). W tym kontekście rozważa się dokonujące się – i postuluje pożądane – przemiany powinności pedagogiki w konfrontacji z rzeczywistością wojny. W artykule przytacza się i analizuje wypowiedzi przedstawicielek i przedstawicieli współczesnej polskiej pedagogiki konfrontujących pedagogiczną refleksję z doświadczeniami czasów wojny. Zwraca się również uwagę na – konsekwentnie przypominaną przez Zbigniewa Kwiecińskiego – tradycję pedagogicznych badań Ludwika Bandury nad oddziaływaniem doświadczenia wojny na dzieci i młodzież. W artykule zarysowuje się wielostronną i integralną edukację na rzecz bezpieczeństwa, czyniąc to w kontekście przesilenia cywilizacyjnych i hybrydowych zagrożeń. W artykule zastrzega się, że należy tak czynić, aby nie ulec deterministycznie postrzeganym koniecznościom prowadzenia walki wedle „żelaznych wymagań logiki wojny” i nie odejść od dążeń szczerze wyrażanych w części pierwszej („chcę pokoju”), pozostając jedynie przy – wyznaczającej cele i formy działania – części drugiej: *para bellum* (bo może nawet wyjść banalna, acz groźna i ponagląca redundancja: „jeśli chcesz wojny, to szykuj się do wojny”). Wzmacniając aksjologiczne przeświadczenie autentycznie rozumianej pedagogiki o prymarności dążenia do pokoju, warto – jako element argumentacji, a nie jedynie jako ozdobną inkrustację – przytoczyć myśl o przekraczaniu wszelkich doktryn walki w imię respektowania godności osoby ludzkiej: „U korzenia doktryny dialogu tkwi inna metafizyka i inna etyka niż u korzenia wszelkich doktryn walki: jest to metafizyka osoby i etyka personalistyczna” (Karol Wojtyła). Takie stanowiska warto brać pod uwagę, gdyż może także występować zagrożenie militarystyki pedagogiki, prowadzące do stosowania wojennej cenzury i autocenzury, do karykaturalnego – wręcz do odczłowieczonego – przedstawiania tych, którzy są lub mogą być przeciwnikami, do podziału rzeczywistości na to, co jest przydatne w walce i na to, co nie jest przydatne w walce. Aby zminimalizować wystąpienie zmilitaryzowanych i poddanych „logice wojny” przekonań warto w refleksji pedagogicznej uznać zasadę, że będąc przymuszonym do podjęcia walki przez agresora, nie zadaje się „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”. Zasadę tą, z naciskiem na potrzebę jej respektowania, głosił Tadeusz Kotarbiński i wiązał ją z procesem kształtowania etycznie i pedagogicznie doniosłego wzorca postawy opiekuna odpowiedzialnego. W pedagogice podejmującej się rzetelnego rozeznawania rzeczywistości czasów wojny powinno się także współmyśleć i współdoświadczać z pozycją zdającą sprawę z dehumanizacji czasów wojny.

Słowa kluczowe: pedagogika czasów wojny, powinności pedagogiki, godność ludzka, rozpoznawanie zagrożeń, przeciwdziałanie dehumanizacji, edukacja na rzecz bezpieczeństwa, Ludwik Bandura, Zbigniew Kwieciński, Wojciech Kojs, Agnieszka Cybal-Michalska, Piotr Kostyło

WAR TIME PEDAGOGY. ON CHANGES IN THE DUTIES OF PEDAGOGY IN CONFRONTATION WITH THE REALITY OF WAR

Summary

The article takes as its starting point thesis: "If you are practising pedagogy and want peace in the relations between people, nations, and states, then also practise a pedagogy that seeks appropriate answers to the difficult challenges of times of war, which can be described as a "a pedagogy of times of war". If you want peace, then recognise in advance and take up the responsibilities of pedagogy, which can and do occur in confronting the with the painful and tragic reality of war". By adopting such a thesis, it is recognised, that the issue of pedagogy's responsibility and concern for peace in the face of the threat of war, is a special case of pedagogy's approach to the multidimensional issue of freedom. Various possibilities and implications of a pedagogical interpretation are considered a recasting of the Latin saying: *Si vis pacem, para bellum* ("If you want peace, prepare for war") used in the Roman treatise *Epitoma rei militaris (Outline of the Military)* by Publius Flavius Vegetius Rhenanus (4th century AD). In this context considers the ongoing - and postulated desirable - transformation of the duties of pedagogy when confronted with the reality of war. The article quotes and analyses statements of representatives of contemporary Polish pedagogy confronting pedagogical reflection with experiences times of the war. Attention is also drawn to - consistently recalled by Zbigniew Kwiecieński - the tradition of Ludwik Bandura's pedagogical research on the impact of the experience of war on children and young people. The article outlines a multifaceted and integral education for security, doing so in the context of civilisational transitions and hybrid threats. The article cautions that this should be done so as not to succumb to the deterministically perceived necessities of warfare according to the "iron requirements of the logic of war" and not to deviate from the aspirations sincerely expressed in the first part ("I want peace"), remaining only with the - determining the goals and forms of action - second part: *para bellum* (because there may even come out a banal yet threatening and urging redundancy: "if you want war, then get ready for war"). Reinforcing the axiological conviction of authentic pedagogy about the primacy of the pursuit of peace, it is worth quoting - as part of the argument and not merely as an ornamental incrustation - the thought of transcending all doctrines of war in the name of respecting the dignity of the human person: "At the root of the doctrine of dialogue lies a different metaphysics and a different ethic than at the root of all doctrines of struggle: it is a metaphysics of the person and a personalist ethic" (Karol Wojtyła). Such positions are worth taking into account, as there may also be a danger of the militarisation

of pedagogy, leading to the application of wartime censorship and self-censorship, to a caricatured - even dehumanised - representation of those who are or may be opponents, to the division of reality into what is useful in combat and what is not useful in combat. In order to minimise the occurrence of militarised and subjected beliefs to the “logic of war”, it is worth recognising in pedagogical reflection the principle that, being forced into combat by an aggressor, one does not inflict “a single blow beyond combat necessity”. This principle, with an emphasis on the need to respect it, was proclaimed by Tadeusz Kotarbiński and he linked it to the process of shaping an ethically and pedagogically momentous model of the attitude of a reliant guardian. A pedagogy that undertakes a reliable discernment of the reality of wartime should also co-think and co-experience poetry that gives an account of the dehumanisation of wartime.

Keywords: wartime pedagogy (pedagogy in times of war), duties of pedagogy, human dignity, recognising threats, counteracting dehumanisation, education for safety, Ludwik Bandura, Zbigniew Kwieciński, Wojciech Kojs, Agnieszka Cybal-Michalska, Piotr Kostyło

Marek Rembierz – doktor habilitowany na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (campus w Cieszynie), członek Rady Instytutu Pedagogiki UŚ, profesor uczelni. Od 2006 r. założyciel i redaktor (wspólnie z Krzysztofem Ślezińskim) czasopisma naukowego „Studia z Filozofii Polskiej” (Wydawnictwo SCRIPTUM), członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Filozoficznego; członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, członek Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich Polskiej Akademii Nauk, członek Zespołu Metodologii Badań Pedagogicznych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Komisji Historii Nauki i Komisji Filozofii Nauk Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie. Główne obszary zainteresowań badawczych: pedagogika (w szczególności pedagogika międzykulturowa, metodologia badań pedagogicznych, polska myśl pedagogiczna), filozofia (filozofia polska, metafizyka), etyka, metodologia i historia nauki oraz religioznawstwo i teoria sztuki.

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ.

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Campus w Cieszynie

ORCID: 0000-0003-0295-0256

marek.rembierz@us.edu.pl,

Instytut Pedagogiki UŚ, 43-400 Cieszyn, ul. Bielska 62