

*„Dajcie mi wychowanie  
jednego pokolenia, a zmienię oblicze świata”*

G. Leibniz

## **U ŹRÓDEŁ SZANS I MOŻLIWOŚCI EDUKACJI DLA POKOJU**

Wyjaśniając kategorię pojęciową „pedagogika niepokoju” Irena Wojnar pisze: „Niepokój stanowi szczególną odmianę uniwersalnego ludzkiego doświadczenia, wrażliwości, wrażliwości egzystencjalnej na to, co ważne i najważniejsze. (...) ujawnia się jako osobisty, osobowy stan zaniepokojenia, a więc troski zabarwionej emocjonalnie i intelektualnie”<sup>1</sup>. Wynikająca z tak rozumianego stanu refleksja pedagogiczna ukierunkowana jest na świat i na zanurzonego w nim człowieka, uwzględniając wzajemność ich złożonych powiązań i interakcji. Edukacja natomiast postrzegana jest jako „sprawa człowieka w świecie” co oznacza, że na jednostkę patrzymy jako na odpowiedzialnego sprawcę współtworzącego różne obszary rzeczywistości<sup>2</sup>, a w szeroko ujmowanych procesach kształcenia i wychowania dostrzegamy szanse na rozwijanie takich właśnie postaw.

Taka perspektywa myślenia pedagogicznego skłania do przywołania innej kategorii pojęciowej- pedagogika kultury pokoju.

„Pedagogika niepokoju” i „pedagogika kultury pokoju” to określenia współbrzmiące, przenikające się nawzajem, komplementarne, jeśli chodzi o ich sens i znaczenie merytoryczne. Pedagogikę kultury pokoju definiuję bowiem jako sposób myślenia i działania pedagogicznego, który koncentruje się na zadaniach i wyzwaniach edukacyjnych, wynikających z zaniepokojenia światem i człowiekiem w świecie, a których celem jest budowanie i umacnianie pokoju na świecie i w ludziach. Wyjściowym założeniem jest tu przekonanie, że edukacja może być konstruktywną odpowiedzią na niepokojące, niebezpieczne zjawiska, które charakteryzują współczesną rzeczywistość, że – jak to określili autorzy znanego raportu powstałego pod auspicjami UNESCO – „jest w niej ukryty skarb”.

---

<sup>1</sup> I. Wojnar, *Pedagogika niepokoju. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego na początek roku akademickiego 2012/2013*, Ruch Pedagogiczny 2012, nr 3, s. I.

<sup>2</sup> Tamże, s. V.

skarbu możliwości, szans, nadziei na lepszą przyszłość<sup>3</sup>. Wiara w to, że poprzez edukację można realnie zmieniać świat jest w moim przekonaniu szczególnie ważna w czasach, gdy na człowieka często patrzy się jedynie jako na „produkt” dziejących się procesów, wymykających się jakiegokolwiek osobowej interwencji i odpowiedzialności, a więc tym samym niemożliwych do zahamowania.

W czym tkwi zasadniczy potencjał edukacji jako narzędzia dokonywania realnych zmian w człowieku i w świecie? Z czego wynika jej siła, mogąca stać się czoła zjawiskom o trudnej do przecenienia mocy oddziaływania na jednostkę, bo mającym u swego podłoża prawa Rynku i wszechobecnym Mediów? Czy przytoczone jako motto do niniejszego tekstu słowa niemieckiego filozofa, Gottfrieda Leibniza mają rację bytu w czasach współczesnych?

Odpowiadając na tak postawione pytanie należy podkreślić przede wszystkim szczególnie potencjał wzajemnego oddziaływania wynikający z bliskiej, bezpośredniej relacji człowiek- człowiek. Zwracają na to uwagę między innymi autorzy wspomnianego raportu „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. W rozdziale poświęconym wyzwaniom i możliwościom, jakie stoją przed współczesnymi nauczycielami czytamy:

„Silny związek, jaki wytwarza się między nauczycielem i uczniem, jest w centrum procesu pedagogicznego. Oczywiście wiedzę można zdobywać w różny sposób, skuteczne okazało się kształcenie na odległość i wprowadzenie nowych technologii do szkoły. Jednak prawie dla wszystkich uczniów, zwłaszcza dla tych, którzy nie opanowali jeszcze mechanizmów refleksji i uczenia się, nauczyciel jest nadal niezastąpiony. Skoro rozwój indywidualny zakłada umiejętność uczenia się i samodzielnych poszukiwań, to pamiętajmy, iż umiejętność tę zdobywa się dopiero po pewnym okresie nauki pobieranej u jednego lub wielu nauczycieli. Któż nie zachował w pamięci nauczyciela, który uczył refleksji, który umiał zachęcić do większego wysiłku w zgłębianiu tej lub innej kwestii? Któż, zmuszony w życiu do podjęcia zasadniczych decyzji, nie kierował się, chociażby częściowo tym, czego się nauczył pod kierunkiem swego nauczyciela? (...) Relacja pedagogiczna ma na celu pełny rozwój osobowości ucznia z poszanowaniem jego autonomii i z tego punktu widzenia autorytet, w jaki są wyposażeni nauczyciele ma zawsze charakter paradoksalny, ponieważ autorytet ten nie zasadza się na stwierdzeniu ich władzy, lecz na swobodnym uznaniu prawomocności wiedzy”<sup>4</sup>.

W obliczu różnorodnych sił i wpływów, którym podlega młody człowiek, relacja nauczyciel – uczeń pod wieloma względami pozostaje więc jedyna w swoim rodzaju i niezastąpiona, o ile oczywiście związany z nią potencjał zo-

---

<sup>3</sup> J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, przekł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

<sup>4</sup> Tamże, s. 151-152.

stanie przez pedagoga zauważony i wykorzystany i o ile będzie on miał odwagę wykraczać poza sformalizowane, urzędowe funkcje. Wymaga to specyficznych kompetencji, wykraczających daleko poza umiejętności techniczne i wiedzę przedmiotową. Robert Kwaśnica określa je mianem praktyczno- moralnych, obejmujących zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata w aktach samo-refleksji (kompetencje interpretacyjne), umiejętność prowadzenia refleksji moralnej, wzbudzonej i podtrzymywanej przez powracające pytanie: *jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować?* (kompetencje moralne) oraz zdolność do bycia w dialogu z innymi i z sobą samym (kompetencje komunikacyjne).<sup>5</sup> Z kolei Irena Wojnar podkreśla wagę „humanistycznej wrażliwości nauczyciela” rozumianej jako swoista „oddźwiękliwość” (sym-patia) oraz jako umiejętność przenikania przeżyć drugiego człowieka (em-patia). Są to „umiejętności egzystencjalne”, przekraczające profesjonalne przygotowanie przedmiotowe, dydaktyczne i psychologiczne, a mające kluczowe znaczenie w pracy „z ludźmi, wśród ludzi i dla ludzi”<sup>6</sup>. Dzięki nim nauczyciel może stać się osobą ważną w życiu swoich wychowanków, ma szansę zyskać autorytet, a tym samym realnie wpływać na ich myślenie i działanie.

Te szczególne kompetencje i specyficzna wrażliwość nauczyciela stanowią więc jedno ze źródeł szans i możliwości, jakie daje relacja pedagogiczna. Jednak by zobaczyć ten potencjał w szerszej perspektywie, należy spojrzeć także na drugie jego źródło. Jest nim osoba ucznia, wychowanka. Jeśli bowiem wierzymy, że edukacja może być narzędziem zmian zachodzących w świecie, to dzieje się to zawsze za sprawą konkretnych ludzi – poprzez ich postawy i działania. Konkretni ludzie tworzą instytucje, korporacje, polityczne i opiniotwórcze gremia. To ich decyzje i wybory zapoczątkowują w określonym momencie procesy, które z czasem jesteśmy skłonni uznawać za wymykające się jakiegokolwiek osobowej odpowiedzialności. Tymczasem to właśnie poczucie osobistego sprawstwa i współodpowiedzialności, a także przekonanie, że zawsze istnieje możliwość dokonania wyboru, że nie musimy biernie poddawać się dominującym trendom, wydają się być kluczem do budowania lepszej, pokojowej przyszłości świata. Doskonale wyraził to Federico Mayor, pisząc:

„Ponieważ otwierają się przed nami różnorodne wybory i możliwości, ponieważ możemy sobie wyobrazić historię, możliwość postępu nadal istnieje, nie jako pewnik, lecz jako zwykła potencjalność. Jak powiedzieliśmy, przyszłość nie jest nigdzie zapisana. (...) Wobec siły potężnych liczy się tylko jedna wła-

---

<sup>5</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 301.

<sup>6</sup> I. Wojnar, H. Witalewska, M. Ł. Lipowski, *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Warszawa 2009, s. 20.

dza: władza ludu. Jeśli tylko potrafimy przywrócić głos milionom i milionom milczących, jeśli tylko uda nam się naprawdę dać im możliwość korzystania ze swobody wyrażania myśli i poglądów, jeśli tylko dzisiejsi milczący odzyskają głos, to zobaczymy, jak zmieniają się decyzje. Wówczas ci, którzy są liczeni i pomijani w spisach ludności, w sondażach, ankietach czy wyborach, liczyć się będą naprawdę w chwilach, kiedy waży się ich przyszłość”<sup>7</sup>.

„Przywracanie głosu milczącym”, uczenie krytycznego myślenia i zaszczerpanie odwagi do świadomego, autonomicznego dokonywania wyborów – to zadania edukacyjne, uwydatniane przede wszystkim na gruncie pedagogiki emancypacyjnej. Oczywiście priorytetem edukacyjnym jest też wychowanie młodych pokoleń w duchu kultury pokoju. Wielokrotnie zwracała na to uwagę Maria Montessori, jedna z pionierek wychowania dla pokoju. Okres dzieciństwa i czas wczesnej edukacji są w jej przekonaniu decydujące w tym kontekście. Dziecko jest istotą, która uczy nas pokoju – twierdziła Montessori. „Dzieci są wyposażone w nieznanne moce, które mogą stać się kluczami do nowej przyszłości. Jeżeli rzeczywiście pragniemy autentycznej odnowy, to rozwój potencjału ludzkiego jest zadaniem, które powinno być spełnione przez wychowanie” – pisała<sup>8</sup>. By nie zaprzepaścić możliwości, jakie wiążą się z wychowaniem, uznać należy wagę relacji dorosły-dziecko, opartej na poszanowaniu odrębności, godności i autonomii wychowanka, na wsłuchiwaniu się w dziecięcą naturę, ponieważ to właśnie w dzieciństwie w sposób czysty i autentyczny manifestują się afirmatywne, kreatywne możliwości człowieka, jego dążenie do wewnętrznej harmonii i pokoju<sup>9</sup>. Relacja dorosły-dziecko staje się fundamentem tego, jak będą wyglądały stosunki międzyludzkie w przyszłości.

Podążając za inspiracjami pionierów wychowania dla pokoju warto zastanowić się nad tym, jakie predyspozycje i umiejętności powinny być rozwijane w młodych ludziach, by stawali się oni coraz bardziej świadomymi i odpowiedzialnymi sprawcami konstruktywnych zmian w swoim życiu osobistym, ale też by odczuwali potrzebę i dostrzegali możliwości oddziaływania na otoczenie? Co jest tu szczególnie istotne, ważne? Poniżej zasygnalizuję kwestie najważniejsze, najbardziej zasadnicze, do których najczęściej nawiązują autorzy zajmujący się problematyką edukacji dla pokoju, które pojawiają się w raportach edukacyjnych, publikacjach pokonferencyjnych i innych ważnych tekstach pedagogicznych i dokumentach (np. unescowskich).

---

<sup>7</sup> F. Mayor we współpracy z J. Bindém, *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 17.

<sup>8</sup> M. Montessori, *Kinder sind anders*, Stuttgart 1952, cyt. za H. Röhrs, *Maria Montessori (1870-1952)*, przekł. I. Wojnar, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1999, nr 3-4, s. 67.

<sup>9</sup> I. Wojnar, *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, (w:) I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 112-113.

Za kwestię priorytetową uznać należy zaszczepianie i **rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia**. Jest ono istotne w każdych warunkach, jednak nabiera znaczenia szczególnego w czasach, gdy człowiek „bombardowany” jest każdego dnia milionem bodźców i wydarzeń. Krytyczne myślenie staje się niezbędne, by wszystkie te informacje można było selekcjonować i przekładać na ważną i użyteczną wiedzę. Niezbędne jest także po to, by odczuwać potrzebę i widzieć możliwości dokonywania autonomicznych wyborów, w poczuciu odpowiedzialności za siebie i innych. W raporcie „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” czytamy: „Praca nauczyciela nie polega wyłącznie na przekazywaniu informacji ani nawet wiadomości, lecz na podawaniu w formie problemowej, w powiązaniu z kontekstem i na ukazywaniu problemów w taki sposób, aby uczeń mógł dostrzec związek między ich rozwiązaniem a szerszymi kwestiami. (...) Ponadto we współczesnych społeczeństwach coraz częściej nauczyciele muszą przyczyniać się do kształtowania sądów i poczucia odpowiedzialności indywidualnej, jeśli chcemy, aby później uczniowie byli w stanie antycypować zmiany i dostosowywać się do nich, nie przestając uczyć się przez całe życie. To właśnie praca i dialog z nauczycielem przyczyniają się do rozwijania u ucznia zmysłu krytycyzmu”<sup>10</sup>.

Wybory i decyzje jednostki muszą być podejmowane nie tylko z myślą o tym, co doraźne, lecz także z uwzględnieniem troski o przyszłość. Źródłem takiej postawy Federico Mayor poszukuje w tzw. **etyce zorientowanej na przyszłość**, gdzie antycypacja i prewencja, refleksja i działalność prospektywna są podstawowymi nakazami<sup>11</sup>. Jednym z najbardziej zasadniczych jest tu także przekonanie, że przyszłość nie jest dana, że mamy możliwość wybierania spośród różnych alternatyw, a dostosowanie i adaptacja do tego, co jest stanowi tylko jedną z wielu możliwości.

Zasadnicze jest też **rozwijanie postaw obywatelskich**. Jak zaznacza Jürgen Habermas, przez „obywatelstwo” długo rozumiano jedynie przynależność państwową lub narodową. Obecnie pojęcie to odnosi się również do statusu członka danego państwa określanego przez prawa i obowiązki obywatelskie. Miejsce urodzenia i zamieszkania nie jest już sprawą zasadniczą, obywatelstwo wiąże się przede wszystkim z zasadą dobrowolności, z możliwością demokratycznego samostanowienia i samookreślenia. Rdzeń tak rozumianego obywatelstwa stanowi korzystanie przez jednostkę z prawa do politycznej aktywności i komunikacji. Dookreślając pojęcie obywatelstwa Habermas uwypukla kwestie aktywności, komunikacji, samostanowienia i wspólnotowości politycznej jako

---

<sup>10</sup> J. Delors, *Edukacja- jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, dz. cyt., s. 152.

<sup>11</sup> F. Mayor we współpracy z J. Bindém, *Przyszłość świata*, dz. cyt., s. 485.

swoistego zobowiązania<sup>12</sup>. Tak rozumiane obywatelstwo zakłada możliwość odnajdywania się i działania jednostki w odniesieniu do jakiegoś wspólnego mianownika: lokalnej wspólnoty, państwa, kontynentu czy całego globu. Akcentowane są tu nie tylko prawa jednostki, ale także jej **obywatelskie obowiązki wobec wspólnoty**. Kształtować postawy obywatelskie oznaczać więc powinno nie tylko przekazywanie wiedzy o prawach, jakie przysługują obywatelowi, lecz także zaszczepianie poczucia wspólnotowości z innymi ludźmi, dostrzeganie ponadjednostkowych celów, do których warto dążyć. Warto zaznaczyć, że wśród czterech podstawowych filarów edukacji wymienianych w raporcie J. Delorsa pojawia się właśnie postulat: „uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi”<sup>13</sup>.

Aby poczucie wspólnotowości mogło się pojawić niezbędna jest **otwartość na drugiego człowieka, na Innego**. Rozwijanie jej w czasach społeczeństw wielokulturowych jest szczególnie trudnym, ale przede wszystkim szczególnie ważnym zadaniem edukacyjnym. W zadanie to wpisane jest uczenie tolerancji, błędem jednak byłoby utożsamianie go wyłącznie z tą kwestią. Postawa otwartości na Innego wymaga także silnego poczucia tożsamości własnej, empatycznej wrażliwości i wyobraźni. Na znaczenie tej ostatniej wskazuje m. in. amerykańska filozof Martha Nussbaum, pisząc: „(...) wyobraźnia jest doskonałym przygotowaniem do etycznych działań. Nawyki empatii i snucia domysłów sprzyjają kształtowaniu pewnego typu obywatelstwa oraz określonego rodzaju wspólnoty, która pielęgnuje empatyczne udzielanie odpowiedzi na potrzeby innych oraz rozumie różne okoliczności kształtujące te potrzeby z uwzględnieniem odrębności i prywatności innego”<sup>14</sup>.

Należy też podkreślić wagę **rozwijania postaw twórczych**, gdzie szczególną rolę odgrywa sztuka. Związki pomiędzy postawami twórczymi i aktywnością twórczą a budowaniem pokoju opisywało wielu autorów<sup>15</sup>. Wymieniając różnorodne cechy i umiejętności człowieka twórczego (np., jak to uczynili J. P. Guilford i V. Lowenfeld: wrażliwość na problemy, otwartość i płynność myśli, mobilność, oryginalność indywidualnej ekspresji, zdolność do analizy, abstrakcji i syntezy, zdolność do harmonizowania myśli i postrzeżeń z własną osobowością) wskazują na ich znaczenie dla funkcjonowania człowieka wśród innych

---

<sup>12</sup> J. Habermas, *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, przekład Barbara Markiewicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993, s. 12- 13.

<sup>13</sup> J. Delors, *Edukacja- jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, dz. cyt., s. 92-95.

<sup>14</sup> M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekład Astrid Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 101.

<sup>15</sup> Wybrane teorie prezentuje w tej perspektywie I. Wojnar w tekście *Sztuka przeciw wojnie*, (w:) B. Suchodolski (red.), *Wychowanie dla pokoju*, Ossolineum, Wrocław 1983.

ludzi, także w sytuacjach trudnych, problemowych; podkreślają, iż są one powiązane z altruizmem, otwartością na drugiego człowieka, empatią. Jak pisze Irena Wojnar: „Wychowanie w duchu tak pojmowanej twórczości określane jest jako edukacja humanistyczna, kształtowanie jednocześnie dyspozycji twórczych i życia uczuciowego. Dawne hasło Deweya „Learning by Doing” zostaje wzbogacone nową formułą „Learning to Feel”, przy czym postawę twórczą utożsamia się coraz częściej z istotą tego, co najbardziej ludzkie i najbardziej osobiste, uwarunkowane wewnętrznymi tylko motywacjami”<sup>16</sup>.

Zasygnalizowane powyżej zadania edukacyjne odnoszą się bezpośrednio do pracy pedagogicznej z konkretnym człowiekiem, a w kontekście ich realizowania zasadnicza jest jakość relacji wychowawcy z wychowankiem.

Ta właśnie perspektywa konkretnego człowieka, konkretnego spotkania człowiek-człowiek jest w moim przekonaniu najważniejsza, gdy poszukujemy szans i możliwości edukacji dla pokoju. Od tego zaczyna się wszystko, co najważniejsze w wychowaniu (lub nie zaczyna się nigdy, wszelkie szanse zostają zaprzepaszczone w zarodku) i tu, za sprawą konkretnych decyzji i działań, mają swój początek wszelkie zmiany w mikro i makroskali świata. To konkretni ludzie wcielają w życie wartości i postawy, które albo stanowią fundamenty pokoju, albo są ich zaprzeczeniem.

Perspektywę tę zaakcentowali autorzy dokumentu, który warto na zakończenie niniejszych rozważań zaprezentować w całości, zarówno ze względu na jego treść, ale także szczególną formę (tekst zredagowany został w pierwszej osobie liczby pojedynczej).

Dokument ten to Manifest 2000 na rzecz kultury pokoju i niestosowania przemocy, zredagowany przez grupę laureatów pokojowej nagrody Nobla z okazji jubileuszowego Roku Pokoju. Został on ogłoszony w Paryżu, 4 marca 1999 roku. Nie jest to apel, ani petycja skierowana do ponadjednostkowych ugrupowań, instytucji i instancji. Manifest odwołuje się do decyzji i odpowiedzialności, które zaczynają się na poziomie jednostki. Jego autorzy uznają bowiem, że wcielanie w życie wartości, postaw i zachowań składających się na kulturę pokoju jest możliwością i obowiązkiem każdego człowieka. Specyficzna forma gramatyczna dokumentu ma akcentować fakt, iż ze strony każdej konkretnej osoby, która go przeczyta i uzna za istotny, autorzy liczą na osobistą deklarację wywiązywania się z zapisanych w nim zobowiązań.

Treść Manifestu jest następująca:

*„Świadom swej współodpowiedzialności wobec przyszłości ludzkości, a przede wszystkim wobec dzieci obecnych i przyszłych, zobowiązuję się w moim życiu codziennym, rodzinnym, w mojej pracy, w mojej społeczności, moim kraju i moim regionie:*

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 149.

- *szanować życie i godność każdej jednostki ludzkiej bez dyskryminacji i uprzedzeń;*
- *występować czynnie przeciw przemocy, odrzucając wszelkie jej formy: fizyczną, seksualną, psychologiczną, ekonomiczną i społeczną, przede wszystkim wobec najbardziej bezbronnych i słabych, jakimi są dzieci i młodzież;*
- *dzielić wielkodusznie mój czas i zasoby materialne, by położyć kres wykluczeniu, niesprawiedliwości oraz przemocy politycznej i ekonomicznej;*
- *bronić wolności wypowiedzi i różnorodności kulturowej, uprzywilejowując zawsze wsłuchiwanie się i dialog, bez popadania w fanatyzm, bez szkalanowania i odrzucania Innego;*
- *popierać odpowiedzialną konsumpcję i model rozwoju, które biorą pod uwagę znaczenie wszystkich form życia i troszczą się o równowagę naturalnych zasobów naszej planety;*
- *przyczyniać się do rozwoju mojej społeczności, z pełnym udziałem kobiet oraz w poszanowaniu demokratycznych zasad, aby tworzyć wspólnie nowe formy solidarności”<sup>17</sup>.*

#### **BIBLIOGRAFIA:**

- J. Delors, *Edukacja- jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, przekł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- J. Habermas, *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, przekład Astrid Męczkowska, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.
- Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- F. Mayor we współpracy z J. Bindém, *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekład Astrid Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- B. Suchodolski (red.), *Wychowanie dla pokoju*, Ossolineum, Wrocław 1983.
- I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

---

<sup>17</sup> Cyt. za: F. Mayor we współpracy z J. Bindém, *Przyszłość świata*, dz. cyt., s. 482.



- I. Wojnar, H. Witalewska, M. Ł. Lipowski, *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Warszawa 2009.

#### **ARTYKUŁY W CZASOPISMACH**

- H. Röhrs, *Maria Montessori (1870-1952)*, przekład Irena Wojnar, Kwartalnik Pedagogiczny 1999, nr 3-4.
- I. Wojnar, *Pedagogika niepokoju. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego na początek roku akademickiego 2012/2013*, Ruch Pedagogiczny 2012, nr 3.