Humaniora. Czasopismo Internetowe
Nr 3 (47)/2024, ss. 33–48

JAREMA DROZDOWICZ
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych
e-mail: jaremad@amu.edu.pl
https://orcid.org/0000-0003-1060-6324
https://doi.org/10.14746/h.2024.3.2

Nauka podczas wojny. Praktyki edukacyjne i szkolnictwo w dobie konfliktu w Ukrainie

Learning During War: Educational Practices and Schooling in the Time of War in Ukraine

Abstract. *The paper attempts to highlight key aspects of the impact of war in Ukraine on educational practices ans schooling system not just in the Ukraine alone, but also in a broader context of the collective West. The role of the school becoes thus crucial in understanding how war influcences the changes in the public sphere, but also influences directly practices and coping strategies allowing educators and academics to continue with their work. The effect of war on ukrainian pupils and chidlren is yet to be edtimated, however it becoes clear now that the long term conseqences of the Russian agression will force educators to introduce new pefdagogical tools and methods in order to deal with the psychological trauma and learning deficits related to war time operations. The issue of war education affects not only schools but also universities. The case of the Pedagogical University of Bierdyansk might serve here as an example how bottom up direct actions and cooperation between students, academics, and local authorities helps to maintain the learning and scientific activity despite obvious obstacles. The text identifies therefore main boundaries and issues of war education with the goal of redefining educatioanl paradigms and adjusting them to the contemporary context.*

Keywords: *Ukraine, Russo-Ukrainian War, education, schooling, crisis*

Słowa kluczowe: *Ukraina, wojna rosyjsko-ukraińska, edukacja, szkolenie, kryzys*

Artykuł jest udostępniony na licencji Creative Commons: Uznanie autorstwa – bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe, https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.

Wprowadzenie

Problem edukacji i nauczania w warunkach wojennych stanowi kwestię nabierającą szczególnej aktualności w kontekście konfliktu w Ukrainie. Rosyjska agresja w roku 2014 i jej kontynuacja od roku 2022 znacząco wpłynęła na stan ukraińskiego systemu edukacji, ale też na przemiany w samej filozofii i praktyce uczenia się oraz nauczania w znacznie szerszym ujęciu. Uwaga ta dotyczy nie tylko sytuacji wojny samej w sobie, ale również innych sytuacji kryzysowych. Warto zauważyć, że związki zachodzące pomiędzy edukacją i politycznym podłożem konfliktów militarnych nie tylko rodzą pytania o ideologiczne uwarunkowania programów szkolnych, lecz także o to, jak wojna wpływa na konieczność zmiany strategii i praktyki nauczania. Edukacja czasu wojny tym różni się zatem od edukacji czasu pokoju, iż niesie ze sobą pewien istotny ładunek pragmatyzmu wymaganego zaistniałymi okolicznościami. Niniejszy tekst podejmuje tym samym problem działań będących efektem wpływu sytuacji wojny na procesy uczenia się i naświetla kluczowe w tym kontekście strategie edukacyjne. Rozumiane są one jako specyficzny rodzaj planowania i realizacji celów pedagogicznych wypływających ze zmiany w zakresie systemu szkolnictwa i edukacji pozaszkolnej w sytuacji konfliktu militarnego. W odniesieniu do bieżących przemian w ukraińskiej edukacji problem ten nabiera szczególnego wyrazu i znaczenia dla możliwego zastosowania wypracowanych w Ukrainie rozwiązań również w innych zbliżonych kontekstach. Celem niniejszej analizy staje się w tym względzie rekonstrukcja charakteru tych strategii i praktyk, a następnie wskazanie na ich znaczenie w szerszym wymiarze społecznym, kulturowym i politycznym. Cel ten jest realizowany w ujęciu krytycznym, zgodnie z dwoma formułami koncepcyjnymi, jakimi są konstruktywizm społeczny i fenomenologia.

Konflikt w Ukrainie jest obecnie jednym z najbardziej istotnych z geopolitycznego punktu widzenia na świecie. Nie jest jednak pierwszym, który wymusił określone przemiany w polu edukacji. Wojna sama w sobie jest bowiem zjawiskiem totalnym i przewartościowuje dotychczasowe pokojowe formy działania i paradygmaty myślenia. Jak zauważa Judith Butler, wojna jest ostateczną egzemplifikacją kruchości życia i zawsze odbija się na ludzkiej zmysłowości[1]. Doświadczanie wojny staje się w tym świetle głęboko cielesnym, jak i umysłowym doznaniem. O ile dla Butler kwestia kruchości życia pozostaje punktem wyjścia do polityki cielesności, o tyle jednak stawia ona ważny z omawianej perspektywy problem fizycznej natury wojny. Ciało jako przedmiot w konflikcie militarnym staje się często obiektem rozmaitych technik zadawania cierpienia. Jest ono aplikowane

[1] J. Butler, *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania?*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2011, s. 21.

zarówno w partykularnych aktach okrucieństwa, jak i jako cześć przemyślanej strategii prowadzenia wojny. Śmierć, okaleczanie lub gwałt są w tym sensie takim samym rodzajem broni jak technika wojskowa. Zostawia za sobą nie mniejsze spustoszenie w wymiarze psychologicznym[2]. Trauma wojenna stanowi złożony i wielowymiarowy problem, z którym mierzą się nie tylko ofiary, ale również całe społeczeństwa dotknięte epizodem wojennym w swej niedawnej historii. Przepracowanie traumy jest procesem powolnym i wymagającym szczególnej uważności względem płynących od ofiar narracji. Opowieści o wojnie mają w tym ujęciu tę wartość, iż nie tylko odsłaniają jednostkowe doświadczenie konfliktu i związanego z nim cierpienia, lecz wykazują pod pewnym względem równie swoistą wartość pedagogiczną.

1. Pedagogiczne wymiary konfliktów zbrojnych

Wartość pedagogiczna wojny może być rozumiana w dwóch najważniejszych sensach[3]. Po pierwsze, zauważalne stają się wówczas procesy militaryzacji ideologii (np. politycznych), prowadzące bezpośrednio do wybuchu konfliktu lub wcześniejszej radykalizacji napięć między grupami etnicznymi czy wspólnotami takimi jak narody. Militaryzacja rzeczywistości społecznej i komunikacyjnej (dyskursywnej) postępuje wraz z narastaniem stopnia radykalizacji ideologii narodowych, resentymentów z nich wypływających, jak i przesunięcia granicy dopuszczalnych stanowisk w głównym nurcie politycznym. Fenomen ten reprezentuje w tym sensie systemowe oddziaływania w rozumieniu Mumfordowskiej megamaszyny, tj. automatyzacji ludzkich sposobów myślenia. Maszyna militaryzmu zmienia je u samych podstaw i przekształca w jednolite bloki stanowisk ideologicznych. Tym łatwiej jest w czasie wojny operować określonymi instrumentami propagandy, a edukacja i systemy szkolnictwa stanowią w tym względzie istotny składnik rozmaitych form indoktrynacji. Drugim z wymiarów pedagogicznych wojny, również blisko związanych z procesami wychowania, jest wprowadzenie pewnych typów narracji heroicznych do dyskursu edukacyjnego i publicznego. Archetypiczny bohater wojenny najczęściej składa daninę z krwi – własnej lub wrogów – tylko po to, aby dać wyraz nie tylko wagi ofiary, jaką każdy obywatel musi ponieść w czasie wojny, ale też zdolności człowieka do przekraczania granic w sytuacjach ekstremalnych, dotyczących konieczności obrony swojego terytorium czy racji. Potencjał heroiczny ukazywany w narodowych opowieściach jest zawsze przedstawiany jako cecha grupowa, właściwa każdemu obywatelowi zobowiązanemu

[2] Zob. B.T. Litz, *Resilience in the aftermath of war trauma: a critical review and commentary*, „Interface Focus" 2014, vol. 4, issue 5, ss. 1–10.

[3] K. Rejman, *Etyka radykalna jako emancypacja. O wojnie i pokoju z perspektywy pedagogicznej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2021, s. 65.

do przekroczenia własnych słabości w obliczu wojny stanowiącej zagrożenie egzystencjalne dla państwa. Racjonalizacja działań w czasie wojny tym samym jest i musi być inna niż w czasie pokoju. Wszelkie czyny i ich motywacje muszą być rozpatrywane poprzez szczególną naturę sytuacji wojny i jako takie być oceniane moralnie. Pedagogika wojny uczy nas, że wybory dokonywane w tej sytuacji są niezmiernie trudne, lecz jednocześnie konieczne. Narracje podkreślające tę myśl zostają zaś wplecione w system szkolnictwa, który zaprzęgnięty jest w machinę wojenną podobnie jak każdy inny system aparatu państwowego.

Kardynalne związki pomiędzy wojną a szkołą są jednak rozpatrywane nie tylko w kontekście ideologizacji programów nauczania. Możemy je również poddać analizie z punktu widzenia wypracowywanych w tym polu praktyk edukacyjnych i wspomnianych już partykularnych strategii nauczania na poziomie jednostkowym i systemowym. Oczywiste jest, że wojna wymusza głębokie transformacje w obu obszarach. Tym niemniej, co zasługuje na głębsze rozpoznanie, konsekwencje wojny wpływają na trwałe modyfikacje praktyk edukacyjnych, a w dalszej kolejności ich wpływu na przemiany w obrębie paradygmatów nauczania i uczenia się. W celu zrozumienia ich istoty musimy spojrzeć na edukację od strony jej zakorzenienia w działaniu i od tej strony przyjrzeć się modelom wypracowywanym w trakcie jej trwania, jak i po jej zakończeniu.

Jako wskaźnik wpływu wojny na sferę edukacji można uznać zespół jakościowych i ilościowych czynników mieszczących się w ramach Birmingham International Education Security Index[4]. Stosując zawarte w nim kryteria, jesteśmy zdolni do określenia zarówno negatywnych, jak i pozytywnych skutków sytuacji konfliktowych w kształceniu. Do tych pierwszych możemy zaliczyć takie zjawiska, jak: program nauczania oparty na idei nienawiści, idei obrony, stereotypach i animozjach, rutynizacji stanu wojny. Z kolei pozytywne aspekty wpływu oscylują wokół aktywnego wystąpienia przeciwko przemocy, inicjowania dialogu i kontaktu, edukacji na rzecz prawa humanitarnego i tolerancji. Zastosowanie wspomnianych wskaźników w różnych kontekstach wojennych pokazuje, jak zmieniają się nie tylko same programy nauczania, ale też w jakim kierunku zmienia się rola szkoły jako instytucji formującej postawy społeczne w trakcie natężania się konfliktu zbrojnego. Problem ten rozpatrywany jest w wielu perspektywach. Według Paula C. Bauera wpływ wojny na postawy społeczne wyraża się w takich obszarach, jak zaangażowane obywatelskie, partycypacja polityczna i zaufanie[5]. Efekt, jaki odciska ona na postawach społecznych, jest w tym ujęciu reprezentowany przez tendencje wzrostowe, choć z wyjątkiem wskaźników zaufania społecznego. Dzieje

[4] Zob. L. Davies, *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, Routledge, New York 2004.

[5] Zob. P.C. Bauer, *Negative Experiences and Trust: A Causal Analysis of the Effects of Victimization on Generalized Trust*, „European Sociological Review" August 2015, vol. 31, issue 4.

się tak chociażby dlatego, że obywatele wykazują w tego typu sytuacji znacznie wyższy poziom zaangażowania w sferze publicznej, gdyż to wówczas doświadczają wpływu geopolityki na ich jednostkowe biografie. Podobne wnioski płyną z badań prowadzonych nad poziomem zaangażowania politycznego objawiającego się w retrospektywnie rozpatrywanych doświadczeń respondentów, jak i przy uwzględnieniu czynnika wiktymizacji tych relacji[6]. Być może to właśnie element przemocy doświadczanej w kontekście wojny czyni z tych relacji kluczowy i adekwatny względem subiektywnego odczuwania typ opisu omawianego zjawiska. Ofiary wojny są źródłem autorskich tekstów testymonialnych, ale również wnoszą do dyskusji o skutkach wojny najwięcej wartości w kwestii powiązania psychicznej traumy z autorefleksyjnym oglądem doświadczenia wojennego. Wspomnienie cierpienia wpisuje się zatem w koncepcję pamięci społecznej. Stanowi to o tyle istotne spostrzeżenie, że pamięć społeczna jednoznacznie związana jest z aspektem tożsamościowym, a zwłaszcza w kontekście tożsamości narodowej[7]. Warto też pamiętać, że kategoria pamięci zbiorowej pociąga za sobą pewien zakres sensorycznego bagażu i rodzi określone afektywne predyspozycje – czy to względem wojennego doświadczenia, czy też po prostu historii jako takiej. Jest taka konstatacja swoistą otwartą raną w tkance tożsamościowej, a jej zabliźnienie wymaga wspólnie podjętego wysiłku na rzecz nie tylko dialogu z dawnym przeciwnikiem i zarazem sprawcą cierpienia, lecz również zdefiniowania własnych predyspozycji i określenia moralnych podstaw dla wzmożenia siły do jej zaleczenia. Mówiąc zatem bardziej dosadnie – wplecenie w opowieści o własnym i zbiorowym cierpieniu spowodowanym wojną refleksji nad jej znaczeniem pociąga za sobą trudny rozrachunek z tymi fragmentami naszej wojennej traumy, które są strukturalnie dla tożsamości powojennej istotne. Pokolenia wychowane w czasie wojny na zawsze zatem zostają naznaczone tymi doświadczeniami i reprodukują określone schematy światopoglądowe. Wyjście z cyklu ich odtwarzania wymaga natomiast edukacyjnego przełomu i to nie tylko w sensie programowym, ale znacząco bardziej paradygmatycznym. Zauważmy jednak, że nie zawsze zmiana ta inspirowana jest przez aktorów państwowych i sektor edukacji publicznej. Takie podejście nie tylko wzmaga pluralizm dyskursów edukacyjnych i wprowadza do debaty na temat reform szkolnictwa, ale podnosi problem efektywności państwowych instytucji w sytuacjach nadzwyczajnych.

---

[6] Zob. C. Bozzoli, T. Bruck, T. Muhumuza, *Does war influence individual expectations?”*, „Economics Letters” 2011, no. 113.

[7] Zob. D. Drozdzewski, E. Waterton, S. Sumartojo, C*ultural memory and identity in the context of war: Experiential, place-based and political concerns*, „International Review of the Red Cross” April 2019, vol. 101, issue 910.

2. Wybrane skutki wojny w polu edukacji i szkolnictwa

Interesującym fenomenem wiążącym się z wojną jest rosnąca rola edukacji prywatnej. Przeniesienie części kompetencji edukacyjnych na nisko kosztowe instytucje niezwiązane bezpośrednio z aparatem państwowym pozwala w sytuacjach nadzwyczajnych realizować cele edukacyjne z wyraźnie wyższym stopniem efektywności przy zachowaniu jednocześnie pewnych ram kształcenia osadzonych nadal w celach wyznaczanych przez narodową polityką szkolnictwa. Jak wykazują bowiem wyniki badań realizowanych przez zespół składający się z Jamesa Tooleya i Davida Longfielda z Fundacji Johna Templetona, prywatne szkolnictwo może stanowić alternatywę dla systemu państwowego[8]. W szczególności w przypadku państw, których struktury poza kontekstem wojny są już osłabione, lub tym bardziej państw, które balansują na granicy państwa upadłego, wprowadzenie przemyślanych strategii opartych na prywatnych instytucjach niezorientowanych na maksymalizację zysku pozwala na zastąpienie szkolnictwa państwowego tam, gdzie zawodzą w czasie wojny i kryzysu jego istniejące struktury.

Niekiedy to właśnie edukacja państwowa może sama w sobie być źródłem konfliktu. Dzieje się tak w sytuacji powszechnej korupcji instytucji państwowych. Jak w przypadku analizowanych przez autorów systemów w Sudanie Południowym, Sierra Leone i Liberii, problem ten sprawiał, że tamtejsze instytucje edukacyjne dotknięte były strukturalną niewydolnością. W odpowiedzi systemy szkół prywatnych zastąpiły szkoły państwowe, pod wieloma względami stając się nie tylko ważnym uzupełnieniem instytucjonalnych deficytów, ale także formą reakcji na leżące poza polem edukacji zjawiska i kryzysy, przyczyniając się do głębokich przemian danego systemu. Jak dostrzegają bowiem wspomniani autorzy, duża część tego typu szkół rozwija się nie tyle w czasie, ile tuż po zakończeniu konflikt wojennego[9]. Cechuje je kilka podstawowych właściwości. Po pierwsze, szkoły prywatne są specyficznym rodzajem dywidendy pokoju, będąc jednocześnie znaczącym dostawcą usług edukacyjnych. Dalej, nie będąc zależnymi względem budżetu państwa, szkoły prywatne są chętnie dofinansowywane przez prywatnych inwestorów. Trzecią cechą jest fakt, że nakierowane są one na cele rozwojowe w danym państwie lub regionie i czynią to bardziej efektywnie i szybciej niż instytucje państwowe wraz z ich ograniczeniami biurokratycznymi. Ponadto mogą one powstawać w tych częściach kraju, w których państwo nie jest zdolne z rozmaitych względów zagospodarować je edukacyjnie. W omawianych krajach afrykańskich szkolnictwo prywatne okazało się być (pomimo swego zorientowania na zysk) dostępne dla grup niezamożnych, a koszt kształcenia w nich nie odbiegał zasadniczo od kosztu

[8] J. Tooley, D. Longfield, *Education, War & Peace*, The Institute of Economic Affairs, London 2017.

[9] *Ibidem*, s. 40.

cyklu edukacji w szkołach państwowych. Co więcej, w przypadku Sudanu Południowego, Sierra Leone i Liberii pozycja dziewcząt w tym typie instytucji była znacznie lepsza niż w państwowych odpowiednikach. W samym Sierra Leone także finansowy wymiar ich funkcjonowania wypadał w relacji koszt–efekt lepiej niż w innych typach szkół.

Możemy zatem na tej podstawie wysnuć wniosek, że standardowe podejście do edukacji w czasie pokoju nie tylko nie sprawdza się w momencie konfliktu, ale w krajach rozwijających się stanowi realną alternatywę dla istniejących struktur w okresie odbudowy. Wymaga to jednak nowego podejścia w edukacji i zmiany pewnych istniejących paradygmatów. Wskazane przez Tooleya i Longfielda idee w tej materii oznaczają pewne przeniesienie akcentów w organizacji systemów szkolnictwa i zadań aparatu państwa[10]. Istnieją bowiem pewne role, które państwo w ogarniętym wojną kraju nie jest w stanie z oczywistych względów realizować. Również w okresie tuż po zakończeniu działań wojennych moc sprawcza państwowej administracji pozostaje znacznie ograniczona. Przedsiębiorczość edukacyjna, w swym wariancie organizacji non-profit, jest w stanie realizować efektywniej pewne działania, których instytucje państwowe nie są w stanie się podjąć, a ich realizacja i skutki cechują się lepszymi wskaźnikiem relacji poniesionych nakładów i osiągniętych celów. Zwłaszcza w okresie dywidendy pokoju tego rodzaju aktywności edukacyjne mają istotny wpływ na zmianę rzeczywistości poprzez fakt, iż poruszamy się wówczas w krajobrazie wymagającym natychmiastowych działań rekonstrukcyjnych i reformatorskich na zgliszczach starego systemu. W perspektywie krótkoterminowej szkolnictwo prywatne zdolne jest najczęściej dostarczyć gotowe rozwiązania i wdrożyć je z sukcesem na wszystkich poziomach kształcenia. Szczególnie w krajach rozwijających się bieżąca skala szkolnictwa prywatnego pokazuje, jak dalece trwałe może być to rozwiązanie, wprowadzając szybko niezbędny poziom stabilizacji w poszczególnych obszarach życia publicznego. Nie możemy zatem dłużej traktować nisko kosztowych szkół prywatnych jako rozwiązania tymczasowego, a raczej powinniśmy spojrzeć na nie jako jedno z dostępnych narzędzi głębszej transformacji systemów szkolnictwa w kontekście wojny i czasu po wojnie.

3. Edukacja a wojna w Ukrainie

Jak będzie wyglądała Ukraina po zakończeniu działań wojennych? Możemy na tym etapie jedynie spekulować, w jakim kierunku państwo ukraińskie będzie się rozwijało w momencie nie tyle nawet ustania bezpośrednich działań zbrojnych, ile w dłuższej perspektywie wspomnianej już dywidendy pokoju. O ile jest to etap o szczególnym znaczeniu w sensie historycznym (co pokazują przykłady powojen-

[10] *Ibidem*, s. 69.

nej transformacji wielu państw europejskich po obu stronach Żelaznej Kurtyny), o tyle warto zastanowić się, jakie potencjalne przemiany będą zachodzić w wymiarze regionalnym i w świetle ogólnoeuropejskiej geopolityki kolejnych dekad. Jest to o tyle interesujące, że potencjał Ukrainy na tle europejskim jest zgodnie z wnioskami płynącymi z analizy Parlamentu Europejskiego w perspektywie do roku 2035 na tyle obiecujący, iż potencjalne wejście tego kraju do struktur europejskich stanowić będzie istotne wzmocnienie całej Unii Europejskiej w kluczowych obszarach rozwojowych, takich jak zielona polityka energetyczna[11]. Przyglądając się obecnej sytuacji nie tylko w obszarze gospodarczym, ale też edukacji, warto mieć na uwadze ten fakt, rozpatrując przemiany inspirowane wojną w długiej rachubie czasu. Integracja Ukrainy z Unią lub przynajmniej głębsza forma stowarzyszenia z jej głównymi instytucjami wydaje się z dzisiejszego puntu widzenia przesądzona. Nieco inaczej rzecz jasna rysuje się wejście tego państwa do Sojuszu Północnoatlantyckiego, głównie z powodów geopolitycznych, choć ten scenariusz także nie jest wykluczony. Zespolenie nadrzędnych celów politycznych Ukrainy z kierunkiem polityki demokratycznej części zjednoczonej Europy stanowi jednak pewien proces, na drodze realizacji którego rysuje się wiele wyzwań i to nie tylko związanych bezpośrednio z toczącą się wojną. Konieczne reformy aparatu państwowego nie dotyczą wyłącznie problemu korupcji, braków w infrastrukturze czy jego niewydolności w wielu wymiarach życia publicznego poprzez nadal widoczne składowe tych typów myślenia, które charakteryzowały sferę publiczną jeszcze w Związku Radzieckim. Posiadają one swoje zakorzenienie w doświadczeniu wojny, lecz jednocześnie przekraczają je pod wieloma względami, odsłaniając to, jak ukraińska rzeczywistość przekształca się w nieoczekiwanych niekiedy kierunkach zmieniając zarówno aspekty systemowe, jak i postawy społeczne, co zostało przeze mnie naświetlone wcześniej. Warto dodać, że należy odróżnić w odniesieniu do postaw społecznych te stanowiące konsekwencje życia w warunkach wojny od postaw wobec wojny, w której bezpośrednio nie partycypujemy jako jednostki, lecz bardziej jako społeczeństwo zaangażowane w różnym stopniu w politykę wojenną. Dlatego omawiane tu przemiany postaw w kontekście ukraińskim stanowią interesujący poznawczo obszar eksplorowany w różnych ujęciach dyscyplinarnych.

W celu lepszego zrozumienia podejmowanych obecnie działań edukacyjnych i transformacji systemowych szczególną uwagę w kontekście ukraińskim należy poświęcić temu właśnie problemowi. Wpływ wojny na zmiany postaw społecznych został dostrzeżony już wcześniej[12]. Efekt ten można rozpatrywać zarówno w wymiarze makrospołecznych wzorów postępowania utrwalonych w sferze życia publicznego, jak również intersubiektywnym kolektywnym doświadczeniu stan

[11] M. Damen, *EU-Ukraine 2035: Strategic foresight analysis on the future of the EU and Ukraine*, European Parliamentary Research Service, September 2023, s. 77.

[12] Zob. T. Barclay Child, E. Nikolova, *War and social attitudes*, „Conflict Management and Peace Science" 2020, no. 37(2).

wyjątkowego, jakim jest każda wojna. Drugi ze wspomnianych wymiarów uwidacznia się w dużej mierze w odniesieniu do dzieci i młodzieży przeżywających wojnę w sposób unikalny dla tej grupy wiekowej. Dzieci wychowane w warunkach długotrwałego konfliktu zbrojnego stają się nieuchronnie częścią tego fenomenu – czy to poprzez bezpośrednie ich zaangażowanie w roli dzieci-żołnierzy, czy też poprzez dorastanie w warunkach nieustannego zagrożenia życia lub okupacji. Ponadto dziecięce doświadczenie wojny może się wiązać z fundamentalnym dla konfliktu zbrojnego uprzedmiotowieniem nie tylko dzieci, ale każdego obywatela z osobna. Dziecko staje się wówczas przedmiotem polityki wojennej i jako takie zostaje bezceremonialnie wprzęgnięte w ideologiczne tryby machiny propagandowej oraz nowego modelu wychowania. Proces ten może poprzedzać też wybuch właściwego konfliktu. Uformowanie się tego rodzaju modelu edukacji i szkolnictwa mogliśmy obserwować w latach 30. XX wieku w Niemczech po przejęciu władzy przez partię nazistowską[13]. Powstałe wówczas rozwiązania i instytucje, takie jak Hitlerjugend i Bund Deutscher Mädel, podporządkowane były jasno zdefiniowanym celom politycznym i ideologii łączącej rasę z kulturą w sposób typowy dla niemieckiego volkizmu, budując w swoich wychowankach poczucie własnej wyższości i pogardy dla innych. Co ciekawe, te same tropy obserwujemy we współczesnej Rosji, w której atencja poświęcona indoktrynacji młodych obywateli w ramach obowiązującej polityki edukacyjnej skumulowana została w postaci organizacji młodzieżowej „Nasi" i Junarmii. Inspirowane radzieckim Komsomołem, organizacje te obejmują swym zasięgiem rosyjską młodzież w dużej skali i wraz z charakterystycznym paramilitarnym zacięciem uczą i indoktrynują w imię ideologii nowego nacjonalizmu i pansłowiańskiego imperializmu wyłożonego m.in. w pismach Aleksandra Dugina. Podobnie jak w Hitlerjugend tu również kult jednostki przesłania wszelką podmiotowość dziecka, a młodzi wychowywani w tym kolektywnym duchu doskonale nadają się na przyszłych żołnierzy.

Zanim jednak historyczne analogie przejmą zasadniczy kierunek moich rozważań, konieczne jest ustanowienie podstaw do głębszej refleksji na temat relacji dzieciństwa oraz wojny. Nancy Scheper-Hughes i Carolyn Sargent twierdzą, że obserwowane obecnie polityki dzieciństwa w czasie wojny podlegają silnemu zrelatywizowaniu, również w sensie kulturowym i moralnym[14]. Brak jasnych dyrektyw moralnych i chaos ideowy to część tzw. mgły wojny. Poczucie dezorientacji i ogólnego zagubienia u wielu osób dotkniętych sytuacją nadzwyczajną stanowiącą realny i najszybciej odczuwalny efekt każdego konfliktu zbrojnego przekłada się również na poszczególne obszary struktur państwowych. Mało które

[13] J. Drozdowicz, *Brunatna edukacja. Kultura, nauka i wychowanie w Trzeciej Rzeszy*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe" 2016, nr 4(16), s. 60.

[14] N. Scheper-Hughes, C. Sargent, *Introduction: The Cultural Politics of Childhood*, w: N. Scheper-Hughes, C. Sargent, *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London 1998, s. 9.

ze współczesnych społeczeństw zachodnich jest przygotowane na nowoczesną wojnę i buduje konsekwentnie system odporności państwa na tego typu kryzysy. Tym bardziej sfera edukacji i wychowania nie jest najczęściej przygotowana na zawirowania wywołane czynnikami wojennymi i nie chodzi tu wyłącznie o same działania zbrojne. Dzieci i młodzież znajdujące się w instytucjach kształcenia i wychowania poddane są wówczas siłom, których źródło leży zdecydowanie poza granicami tak szkolnej, jak i tym bardziej indywidualnej sprawczości. Niezdolność do kształtowania własnych losów w czasie ogromnych historycznych turbulencji wpływa na ograniczenie pola działań reformatorskich i wachlarz strategii adaptacyjnych. Jest to o tyle problematyczne, że struktury państwowe wraz z jego całym potencjałem zdolności i poszczególnych instytucji zostają znacząco ograniczone, a wszelkie środki i zasoby są przekierowane na cele militarne. Edukacja i szkolnictwo w czasie wojny stają się jedną z jej pierwszych ofiar systemowych, a ich przetrwanie jest zależne od zdolności do szybkiego i skutecznego dostosowania się do warunków nadzwyczajnych i kryzysowych. Dzieci jako podmiot procesów edukacyjnych również poddane są tym samym procesom i czynnikom, jakie obserwujemy na poziomie praktyki szkolnej. One również zmuszone są do adaptacji, aczkolwiek w szczególnym subiektywnym sensie. Zmiany dokonujące się zarówno w formie wypracowania indywidualnych postaw wobec warunków wojny, jak i strategii uczenia się i przetrwania możemy zidentyfikować jedynie w określonym partykularnym kontekście wydarzeń historycznych i poszczególnych poziomów doświadczania traumy wojennej. Konsekwencje wojny wśród dzieci w różnych grupach wiekowych posiadają wymiar fizyczny, mentalny i psychospołeczny[15]. Społeczne czynniki ryzyka z tym związane także ujawniają się w odniesieniu do takich obszarów relacji jak rodzina, grupy rówieśnicze, środowiska szkolne i grupy społeczne. Każde z wymienionych pól społecznego ekosystemu, w którym dzieci funkcjonują w czasie konfliktu, podlega gwałtownej erozji. W przypadku wojny w Ukrainie ten efekt obserwujemy także na wszystkich poziomach nauczania – od edukacji przedszkolnej po szkolnictwo wyższe.

Do lutego 2022 r. funkcjonowało na terenie Ukrainy 336 uniwersytetów i inne instytucji szkolnictwa wyższego[16]. Ogólna liczba studentów na tych uczelniach wynosiła wówczas 1 335 690 osób. Ich działalność uległa z oczywistych względów dramatycznemu zaburzeniu wraz z rosyjskim atakiem. Około 10% tej liczby uniwersytetów znalazło się bowiem w na terenach bezpośrednio objętych walkami lub okupacją. Podjęte przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy działania w pierwszej fazie konfliktu miały na celu przede wszystkim jak najszybszą normalizację

[15] M.J.D. Jordans *et al.*, *Supporting Children Affected by War: Towards an Evidence Based Care System*, w: *Mental Health of Refugee and Conflict-Affected Populations*, eds. A. Nickerson, N. Morina, Springer, Berlin–Heideilberg 2018, s. 262.

[16] N. Tsybuliak *et al.*, *Ukrainian universities at the time of war: From occupation to temporary relocation*, „Torture Journal" 2023, no. 33(3), s. 42.

sytuacji i zachowanie *status quo* z ramienia państwa. Zaraz po zakończeniu dwutygodniowego okresu zawieszenia działalności wszelkich instytucji edukacyjnych w kraju przystąpiono do dalszej pracy. Czy jednak była to działalność w tym samym wymiarze co przed atakiem? Za przykład posłużyć może tu Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet w Bierdiańsku analizowany przez zespół Natalii Tsybuliak. Zajęte przez wojska rosyjskie miasto znalazło się pod administracją okupacyjną już w pierwszych tygodniach wojny. Personel uniwersytetu zaangażował się w tym czasie w aktywności oporu, publicznie prezentując proukraińskie hasła wobec rosyjskiego okupanta. Pokojowe formy protestu zostały jednak szybko rozbite przez Rosjan, a doświadczenie protestujących wtedy wykładowców łączy jedno zasadnicze wspomnienie – niepewność jutra i własnego losu. Samo przebywanie na kampusie wiązało się z niebezpieczeństwem i wymagało podjęcia szeregu strategii reorganizacji życia akademickiego. Spotkania odbywały się nierzadko w parku, a ze względu na fakt, iż okupant wyłączył sieci telefonii komórkowej w mieście, każdorazowo ustalane było miejsce i czas kolejnego spotkania. Personel akademicki przeniesiony został formalnie na przymusowy urlop, podczas gdy studentom Uniwersytetu w Bierdiańsku udzielono wolnego. Po wyzwoleniu miasta pierwsze kroki ukraińskiego ministerstwa dotyczyły możliwie jak najszybszego przywrócenia stanu sprzed okupacji i ponownego umożliwienia podjęcia studiów przez słuchaczy. Konieczna stała się ocena zaistniałych szkód i pozostałych zasobów w postaci personalu, infrastruktury czy liczby studentów. Okazało się wówczas, że ok. 70% studentów tamtejszego uniwersytetu zmuszonych zostało działaniami wojennymi do migracji wewnętrznej w bezpieczniejsze rejony Ukrainy lub poza granice kraju.

Kluczowy w reorganizacji uniwersytetu okazał się aspekt komunikacyjny. Braki w infrastrukturze po przejściu linii frontu i niestabilne łącza internetowe uniemożliwiały sprawną realizację zajęć w formule zdalnej, uszkodziły oficjalne strony uniwersyteckie stanowiące istotne narzędzie zawierające wszystkie sylabusy, programy zajęć, repozytoria itd. Odsłoniło to wrażliwość cyfrowych sieci na zakłócenia wywołane połączonymi działaniami wojennymi opartymi na wielodomenowym polu walki. Ciekawym natomiast fenomenem podczas rosyjskiej okupacji okazała się studencka solidarność i współpraca w bierdiańskim domu studenckim. Jej podstawową formą stały się rozmaite działania wspierające w zakresie zapewnienia realizacji kluczowych potrzeb życiowych i wzajemna pomoc psychologiczna. Ci studenci, którym udało się uciec w bezpieczniejsze regiony kraju, wspierali finansowo tych, którzy pozostali na miejscu. Nie zawsze jednak taka ewakuacja była możliwa, a po przesunięciu linii frontu w marcu 2022 r. znacząco utrudniona. Konieczna stała się relokacja wszystkich zamieszkujących akademik studentów poza kampus, w miejsca zapewniające większy stopień ochrony. Nierzadko to prywatne domy pracowników akademickich stały się tego rodzaju tymczasowym schronieniem. Niespodziewana solidarność wykładowców i słuchaczy

nabrała tym samym bardziej interpersonalnego i bezpośredniego wymiaru. Gdy Bierdiańsk znalazł się pod rosyjską okupacją, sytuacja znacznie się pogorszyła. Śmierć kilkoro studentów okazała się jednak podstawą do pomocy prawnej ze strony lokalnych adwokatów. Uchodźstwo stało się jednak częstym scenariuszem. Ostatecznie w 2022 r. 35,5% studentów wyjechało w inne części kraju, 9% udało się czasowo za granicę, a 55,5% zostało na miejscu[17]. Z tej ostatniej liczby większość osób (51,7%) jako powód pozostania w mieście deklarowało niechęć do pozostawienia rodziny samej.

Przypadek bierdiański objął nie tylko tamtejszych studentów, ale też personel akademicki. Potrzebą chwili stało się na tym poziomie organizacyjnym zidentyfikowanie głównych barier w kontynuowaniu działalności badawczej, jak również natychmiastowe wdrożenie odpowiednich działań mających na celu przywrócenie możliwości realizacji badań naukowych. Wprowadzone zostały bezpłatne możliwości publikacji, a sytuację wspierały zorganizowane seminaria i spotkania mające w zamierzeniu wzbudzić aktywność w obszarze pozyskiwania grantów badawczych i realizacji projektów naukowych[18]. Ponadto zainicjowany został projekt OpenDoors oraz powołano do życia Centrum Doskonalenia Nauczania „Ars Dosendi", które dostarczyły personelowi akademickiemu najnowszych informacji z zakresu naukometrii i możliwości rozwoju naukowego. Uzupełnieniem tych działań było także ustanowienie specjalnego kanału wymiany informacji na platformie Telegram, który służył bieżącej komunikacji pomiędzy uczonymi. Ponadto artykułowano potrzebę i plany podjęcia innych formy działań, takich jak: organizacja kursów języka angielskiego, organizacja zespołów i kolektywów przygotowujących wspólne wnioski grantowe, pisanie wspólnych publikacji indeksowanych w bazach Scopus i Web of Science, powiązanie braku wydajności naukowej z odpowiedzialnością, większy dostęp do informacji na temat źródeł zewnętrznego finansowania badań własnych czy możliwości publikacyjnych. Uniwersytet w Bierdiańsku pod względem naukowej aktywności swoich pracowników (w parametrze publikacyjnym chociażby) nie został dotknięty efektami rosyjskiej okupacji tak bardzo jak można byłoby sądzić na wstępie. Wskaźniki aktywności naukowej w bazie Scopus i WoS spadły bowiem w tym okresie jedynie o 9%. Kontynuowano też procedury awansu naukowego.

Głębsza analiza tego przypadku dostarcza pewnego wglądu w efekty praktyk czasu wojny podejmowanych w polu szkolnictwa wyższego. Nie ograniczano się bowiem jedynie do współpracy wewnątrz akademii, lecz wchodzono również w rozmaite formy kooperacji i wsparcia na linii uniwersytet–władze samorządowe w ramach formuły tzw. trzeciej misji uniwersytetów[19]. Rola badawcza i dydaktyczna

[17] *Ibidem*, s. 50.

[18] H. Lopatina *et al.*, *University without Walls: Experience of Berdyansk State Pedagogical University during the war. Problems and Perspectives*, „Management" 2023, no. 21(2), s. 8.

[19] *Ibidem*, s. 10.

zostaje wówczas poszerzona o takie obszary aktywności instytucji akademickiej, jak: inicjatywy humanitarne, koordynowanie pomocy prawnej i psychologicznej, pomoc i organizacja dystrybucji leków, żywności i innych artykułów pierwszej potrzeby, organizacja otwartych webinarów i wykładów w formie online, dokumentowanie wojennego doświadczenia mieszkańców i zbrodni wojennych na ludności cywilnej, jak i organizacja akcji zbiórki datków na rzecz sił zbrojnych lub na inne cele. Aktywizm w ramach trzeciej misji, podobnie jak i cała struktura instytucji państwowych, napotyka w czasie działań wojennych na wyzwania związane z uznaniem instytucji edukacyjnych przez stronę atakującą za integralną cześć struktur państwowych i jako takie za jeden z celów ataków. Tak też się stało w przypadku wojny w Ukrainie i samego Uniwersytetu w Bierdiańsku.

Jednym z zasadniczych narzędzi w nowoczesnej wojnie jest dezinformacja[20]. Jej przykładem stało się pojawienie w sferze medialnej fałszywego uniwersytetu – Melitopolskiego Uniwersytetu Państwowego, którego działalność w miejsce oficjalnej jednostki zainicjowała strona rosyjska. Wykorzystana została przez władze okupacyjne tamtejsza infrastruktura uniwersytecka i powołano do życia Wydział Humanistyczny. W jego działalność zaangażowano osoby kolaborujące z okupantem, a na czele okupacyjnej „uczelni" stanął były pracownik Uniwersytetu w Bierdiańsku. Cześć osób działających w ramach fałszywego uniwersytetu zmuszona została do współpracy przez Rosjan stosujących szeroki wachlarz technik nacisku – do otwartej groźby utraty życia, po manipulację psychologiczną. Celem tych poczynań okupanta było stworzenie złudnego wrażenia, że reprezentuje on jedyną oficjalną uczelnię w tym mieście. W konsekwencji Uniwersytet w Bierdiańsku zmuszony został do tymczasowego przeniesienia się i dalszego funkcjonowania w innej, nieokupowanej przez wojska rosyjskie, lokalizacji. Zmieniło to znacznie organizację instytucjonalną, uniemożliwiając z oczywistych względów kontynuację działalności uniwersyteckiej w dotychczasowej postaci[21]. Relokacja stała się jednak także ważnym czynnikiem w określeniu postaw pracowników akademickich i ich indywidualnych strategii radzenia sobie z sytuacją kryzysową. Jak deklarowali sami zainteresowani, 11,6% ankietowanych po relokacji pracowników akademickich wyrażało przekonanie, że niemożliwe jest z ich strony dalsze zaangażowanie w działalność naukową[22]. Jedynie 45,9% ankietowanych oceniło, że ich własna działalność naukowa w nowych warunkach osiągnęła poprzedni poziom. O ile zatem relokacja stała się czynnikiem dezorganizującym życie naukowe i akademickie, o tyle jednak szybkie podjęcie działań po przeniesieniu mających na celu

[20] W. Załoga, *Disinformation in the age of the digital revolution in the aspect of state security*, „Wiedza Obronna" 2022, vol. 280, no. 3, s. 44.

[21] Y. Suchikova *et al.*, *Is Science Possible Under Occupation? Reflection And Coping Strategy*, „Corporate Governance and Organizational Behavior Review" 2023, vol. 7, issue 2, special issue, s. 321.

[22] *Ibidem*.

rekonstrukcję warunków zezwalających na zachowanie ciągłości funkcjonalnej i edukacyjnej stała się kluczowa dla utrzymania morale uczonych i społeczeństwa ukraińskiego.

Wnioski

Z perspektywy zachodnioeuropejskiej takie strategie jak opisane powyżej wydawać się mogą niewystarczające na wielu poziomach szkolnictwa. Nie tylko instytucje uniwersyteckie są na tyle złożonym systemem, aby być podatnymi na wszelkie sytuacje kryzysowe. Nie inaczej dzieje się w Ukrainie, w której wizja zakończenia konfliktu i stabilizacji oddala się wraz ze zmieniającą się dynamiką wydarzeń na froncie. Edukacja jest skądinąd dobrym probierzem wszelkich zmian wywołanych przez wojnę, stanowiąc swoisty „kod" systemu wojennego w znaczeniu teorii Niklasa Luhmana[23]. Z tego też względu budzi ona zainteresowanie ze strony tych organizacji, które stawiają rozwiązania systemowe za swoje nadrzędne cele i obszary aktywności. Będąc jedną z takich organizacji, OECD także w wypadku wojny w Ukrainie przygląda się przebiegowi tego konfliktu od strony jego wpływu na edukację i jednocześnie lokuje ten przypadek w szerszym kontekście reakcji i strategii kryzysowych innych państw[24]. Interesujące jest w tej perspektywie podejście transformatywne określające nie tylko stan bieżący, ale też historycznie określone podstawy systemu tamtejszej edukacji oraz potencjalne kierunki jego reformy w przyszłości. Zidentyfikowane w raporcie OECD najważniejsze obszary zmiany podnoszą jednocześnie systemowe wyzwania, przed jakimi stoi Ukraina obecnie jako państwo aspirujące do europejskich i euroatlantyckich struktur. Sugerowane są zatem takie rozwiązania, jak alokacja większej liczby godzin nauczania tak dla indywidualnych uczniów, jak i grup przy jednoczesnym zwiększenia efektywności poświęcanego czasu. Optymalizacja w tym zakresie zezwala bowiem na lepsze wykorzystanie posiadanych zasobów i takie ich przekierowanie w odpowiednie sektory edukacyjne, by możliwe stało się racjonalne wykorzystanie ludzi i instytucji zaangażowanych w proces nauczania w okresie, w którym skutki wojny będą nadal odczuwalne. W świetle zainicjowanej wcześniej reformy „Nowej Szkoły Ukraińskiej" jest to o tyle istotne, że odnosi się do zmiany paradygmatu edukacyjnego z modelu opartego na wiedzy na model oparty na kompetencjach. Wymaga to zatem zainicjowania przemian we wzorach nauczania, treściach programowych i praktyce szkolnej. Raport OECD podnosi te aspekty, koncentrując się na roli narodowotwórczej przypisywanej często edukacji w liminalnych i kry-

[23] K.C. Matuszek, *Systemy wojenne. Współczesne wojny w perspektywie teorii Niklasa Luhmanna*, WAM, Kraków 2010, s. s27.

[24] S. Dillon, B. Clark, OECD Publishing, *Lessons during crisis: Insights for Ukraine from Across the Globe*, 2023.

zysowych momentach historycznych. Dlatego w ramach tych reform ważne staje się wprowadzenie treści i działań zorientowanych nie tylko na budowanie tożsamości narodowej i wzmocnienie poczucia wspólnoty, ale również nabycie przez wychowanków nowej ukraińskiej szkoły umiejętności społeczno-emocjonalnych i wzmocnienie odporności psychicznej[25]. Warunkiem koniecznym staje się jednak w takim wypadku opracowanie metodyki takiego wsparcia i zdefiniowania na nowo schematu edukacji wspierającej. Ocena formatywna jest jednym z takich narzędzi wsparcia i jest stosowana z powodzeniem m.in. w szkolnictwie portugalskim. Ocena postępów uczniów stanowi w tym zakresie fundament dalszych korekt w nowo wprowadzanych rozwiązaniach realizowanych przy jednoczesnym wsparciu kardy nauczycielskiej i stworzeniu z przestrzeni szkoły bezpiecznego środowiska kształcenia.

Przyszłość ukraińskiej edukacji zależna jest od wielu czynników, także tych leżących poza bezpośrednim kontekstem rosyjskiej agresji. Kierunek wprowadzanych zmian jest jednak jasno zdefiniowany poprzez kolejne kroki ku akcesji Ukrainy do Unii Europejskiej. Kluczowe w tym świetle staje się wypracowanie nowych standardów edukacyjnych i przemiana całej sfery publicznej w takim sensie, iż odpowiadać będą one nie tylko praktykom stosowanym w państwach zachodnich, ale też wartościom demokratycznym cechującym kolektywny Zachód. Wysiłki podejmowane obecnie, w czasie trwającej nadal krwawej wojny, zderzają się jednak z wieloma przeciwnościami, deficytami i barierami, zarówno w obszarze dostępnej infrastruktury edukacyjnej, środków finansowych, postaw i kompetencji nauczycieli i decydentów, jak i trwałością dawnych paradygmatów pedagogicznych posiadających jeszcze swoje korzenie w czasach Związku Radzieckiego. Rysujące się przed ukraińską edukacją, a w szczególności przed ukraińską szkołą, wyzwania w nadchodzących latach wymuszają niemniej zdecydowane kroki w stronę skutecznego przeprowadzenia reform całego systemu kształcenia. Tym, co stanowi wspólny mianownik ukraińskich reform i podobnych przemian w innych krajach zachodnich, jest cyfryzacja pewnych procesów lub całych obszarów edukacji. Temat ten podnoszony jest m.in. w raportach OECD oraz Banku Światowego dotyczących stanu wyjściowego i tendencji rozwojowych w Ukrainie oraz w regionie Europy Wschodniej i Środkowej. Tym samym obserwując ukraińskie strategie działania w czasie kryzysu i wojny, możemy wyciągnąć wnioski dla Polski poprzez analizę praktyk edukacyjnych będących interwencją i odpowiedzią na nowe ich formy, w tym wojny hybrydowej.

[25] *Ibidem*, s. 25.

Literatura

Barclay Child T., Nikolova E., *War and social attitudes*, „Conflict Management and Peace Science" 2020, no. 37(2).

Bauer P.C., *Negative Experiences and Trust: A Causal Analysis of the Effects of Victimization on Generalized Trust*, „European Sociological Review" August 2015, vol. 31, issue 4.

Bozzoli C., Bruck T., Muhumuza T., *Does war influence individual expectations?*, „Economics Letters" 2011, no. 113.

Butler J., *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania?*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2011.

Damen M., *EU-Ukraine 2035: Strategic foresight analysis on the future of the EU and Ukraine*, European Parliamentary Research Service, September 2023.

Davies L., *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, Routledge, New York 2004.

Dillon S., Clark B., OECD Publishing, *Lessons during crisis: Insights for Ukraine from Across the Globe*, 2023.

Drozdzewski D., Waterton E., Sumartojo S., C*ultural memory and identity in the context of war: Experiential, place-based and political concerns*, „International Review of the Red Cross" April 2019, vol. 101, issue 910.

Drozdowicz J., *Brunatna edukacja. Kultura, nauka i wychowanie w Trzeciej Rzeszy*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe" 2016, nr 4(16).

Jordans M.J.D. *et al.*, *Supporting Children Affected by War: Towards an Evidence Based Care System*, w: *Mental Health of Refugee and Conflict-Affected Populations*, eds. A. Nickerson, N. Morina, Springer, Berlin–Heideilberg 2018.

Litz B.T., *Resilience in the aftermath of war trauma: a critical review and commentary*, „Interface Focus" 2014, vol. 4, issue 5.

Lopatina H., Tsybuliak N., Popova A., Bohdanov I., Suchikova Y., *University without Walls: Experience of Berdyansk State Pedagogical University during the war. Problems and Perspectives*, „Management" 2023, no. 21(2).

Matuszek K.C., *Systemy wojenne. Współczesne wojny w perspektywie teorii Niklasa Luhmanna*, WAM, Kraków 2010.

Rejman K., *Etyka radykalna jako emancypacja. O wojnie i pokoju z perspektywy pedagogicznej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2021.

Scheper-Hughes N., Sargent C., *Introduction: The Cultural Politics of Childhood*, w: N. Scheper-Hughes, C. Sargent, *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London 1998.

Suchikova Y. *et al.*, *Is Science Possible Under Occupation? Reflection And Coping Strategy*, „Corporate Governance and Organizational Behavior Review" 2023, vol. 7, issue 2, special issue.

Tooley J., Longfield D., *Education, War & Peace*, The Institute of Economic Affairs, London 2017.

Tsybuliak N. *et al.*, *Ukrainian universities at the time of war: From occupation to temporary relocation*, „Torture Journal" 2023, no. 33(3).

Załoga W., *Disinformation in the age of the digital revolution in the aspect of state security*, „Wiedza Obronna" 2022, vol. 280, no. 3.