

AKTUALNE TENDENCJE I WYZWANIA W EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA

CURRENT TENDENCIES AND CHALLENGES IN EDUCATION FOR SAFETIES

Streszczenie: Współczesny człowiek mocno akcentuje potrzebę bezpieczeństwa we wszystkich aspektach życia społecznego i indywidualnego. Treść artykułu dotyczy bezpieczeństwa człowieka i jego edukacji. Autor pokazuje w nim związki i zależności pomiędzy bezpieczeństwem a edukacją. Na bezpieczeństwo państwa patrzy przez pryzmat wykształcenia obywateli. Wiele miejsca poświęca charakterystyce globalnych, regionalnych i narodowych zagrożeń bezpieczeństwa. Wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości szczególną uwagę autor nakazuje zwrócić na nowoczesne sposoby edukacji dla bezpieczeństwa. Treść artykułu pokazuje, jak istotnym aspektem życia człowieka jest szeroko pojęta profilaktyka oraz racjonalne wychowanie we wszystkich możliwych etapach życia człowieka.

Słowa kluczowe: *zagrożenia, edukacja dla bezpieczeństwa, poczucie bezpieczeństwa, paradygmaty kształcenia*

Abstract: A modern man stresses hard the need of security in all aspects of social and personal life. The content of the article relates to man and his education safeties. The author shows in him relationships and dependence among safety and education. National security must be conceived with the fact how well citizens are educated. Many places dedicates the profile of the global, regional and national threats of the safety. In the face of the changing dynamically reality, the author orders to turn the special attention on the modern ways of the education for the safety. The father-in-law of the article shows as he the essential aspect of the man life is comprehended wide prophylaxis and rational education in all possible stages of the man life.

Keywords: *threats, education for safeties, the feeling of the safety, the paradigms of the education*

Wprowadzenie

Edukacja jest jedną z podstawowych dróg kształtowania bezpieczeństwa człowieka – wpływa na jego postawy, wartości, wiadomości i umiejętności niezbędne do zapobiegania, radzenia sobie w sytuacjach zagrożeń i usuwania ich skutków. Można zatem stwierdzić, że droga do lepszego poznania i rozumienia świata wiedzie właśnie

przez edukację, opartą jednak na nowym paradygmacie – poznaniu sposobów i możliwości zdobywania wiedzy niezbędnej do dobrego funkcjonowania w zmiennej oraz napiętnowanej ryzykiem rzeczywistości.

Edukacja to ogół procesów, których celem jest zmiana ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych¹. Edukacja jest z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju. W zależności od przesłanek teoretycznych i uwarunkowań społeczno-politycznych edukacja jest traktowana jako: proces permanentnego uczenia się człowieka przez całe życie; prawo a zarazem obywatelska powinność człowieka oraz imperatyw społeczny; instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów społecznych, partyjnych, związkowych, narodowych, kulturowych itp.; obszar samoregulacji społecznej, główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału, jakości życia społeczeństw czy cywilizacji; typ przemocy symbolicznej narzucającej kulturę grupy dominującej przedstawicielom innych grup społecznych, tym samym czynnik stratyfikacji społecznej, która generuje mechanizmy i szanse awansu społecznego oraz selekcji i marginalizacji; „ekran kultury” tłumaczący złożoność jej pola znaczeń i symboli; typ normatywnego dyskursu, przedstawiającego określoną perspektywę myślową, a umożliwiającą opowiedzenie się po jednej ze stron konfliktów światopoglądowych, ideologicznych czy moralnych².

Edukacja to pojęcie wieloznaczne, zgodnie z najszerszą definicją to forma praktyki społecznej nastawionej na kształtowanie osobowości i dostarczanie wiedzy, umiejętności i kompetencji pozwalających człowiekowi na życie wśród ludzi i dla ludzi. W tym obszarze rozumowania mieści się opieka i wychowanie, socjalizacja i kształcenie, nauczanie i uczenie się oraz samodoskonalenie. Edukacja to wielość zarówno teoretycznych, jak i praktycznych działań. Jedne z nich są zaplanowane, systemowe, ale mogą być też spontaniczne, niezaplanowane. Mogą być długotrwałe, jak i krótkotrwałe, jednostronne, jak i wielostronne. Zatem edukacją jest wszystko to, co wzbogaca człowieka i jego poznanie, czyni go pięknym i otwartym na innych ludzi i otaczający świat. A skutkiem jej jest umiejętność funkcjonowania w grupie, wspólnocie i społeczeństwie. Należy także przy tym podkreślić, że edukacja to także umiejętność wykorzystania wiedzy i informacji. Obecnie liczy się szybka wymiana myśli, ciągłe szukanie nowych rozwiązań i elastyczne reagowanie na daną sytuację.

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012, s. 44.

² *Edukacja dla bezpieczeństwa. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Akademię Wychowania Fizycznego w Katowicach pod honorowym patronatem Pana Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji RP*, S. Mazur (red.), Akademia Wychowania Fizycznego, Katowice 2006, s. 26.

Szczególne znaczenie w kreowaniu właściwych postaw i wartości, zdobywaniu wiadomości i umiejętności w obszarze przeciwdziałania różnym zagrożeniom odgrywa edukacja dla bezpieczeństwa. Jest ona istotną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego i działań profilaktycznych, ukierunkowanych głównie na wychowanie obywatelskie, komunikacyjne oraz na edukację prozdrowotną i ekologiczną. Uznaje się ją również za niezbędny element wychowania oraz przygotowania do pracy i życia we współczesnych warunkach. Zaczątki edukacji dla bezpieczeństwa pojawiają się w rodzinie, a później ulegają stałym modyfikacjom pod wpływem: środków masowego przekazu, szkoły, grupy rówieśniczej, pracy zawodowej i samokształcenia. Bardzo wiele zmian w świadomości obronnej ludzi powodują konkretne uwarunkowania bezpieczeństwa – zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Nie bez znaczenia pozostają ogólne warunki życia, poziom zagrożeń politycznych, militarnych, bezpieczeństwa publicznego, zagrożeń społecznych itp.

Edukacja dla bezpieczeństwa to także działalność poznawcza. Najprostszą jej postacią jest *poznanie zmysłowe* (za pośrednictwem wzroku, węchu, słuchu, dotyku). Kolejne to *poznanie myślowe* (opierające się na pojęciach, sądach i wnioskach) i *poznanie empiryczne*, czyli *doświadczalne* (przez działanie). Istotą poznania zmysłowego jest wnikanie w rzeczywistość przez zmysły i przyswajanie jej w postaci wrażeń i spostrzeżeń. Do metod dydaktycznych na poziomie poznania zmysłowego zalicza się: pokazywanie rzeczy, procesów, zjawisk w naturze, rejestrowanie ich na taśmie magnetycznej, filmowej, względnie papierze fotograficznym; opisywanie rzeczy, procesów, zjawisk, faktów w formie ustnej i pisemnej; pokazywanie i opisywanie (demonstrowanie). Wśród metod dydaktycznych na poziomie poznania myślowego wyróżnia się: analizowanie, porównywanie, syntetyzowanie, abstrahowanie, uogólnianie, wnioskowanie dedukcyjne (tłumaczenie i dowodzenie), wnioskowanie indukcyjne (zupełne i niezupełne), dyskutowanie. Natomiast do metod dydaktycznych na poziomie poznania empirycznego zalicza się: działanie praktyczne, eksperymentowanie, praktykowanie. Podział ten rozróżnia formy od metod dydaktycznych. Uwidacznia się w nim nierozłączność metod nauczania i uczenia się. Wspólnie tworzą one metody kształcenia, ponieważ wytyczają wspólny tok postępowania nauczyciela i osób uczących się w osiągnięciu celów kształcenia³.

W obszarze metodologii nauk o bezpieczeństwie w zakresie wyzwań w edukacji dla bezpieczeństwa można przyjąć dwa główne źródła inspiracji – przemiany zachodzące we współczesnej nauce i przeobrażenia w praktyce edukacyjnej. Obserwowane

³ H. Smarzyński, *Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa-Kraków 1985.

dzisiaj faworyzowanie epistemologicznego pluralizmu, preferowanie zmiany, podmiotowości itp. – jako kategorii przeciwstawnych dotychczasowym zasadom teorii i praktyki życia społecznego – spowodowały, że wiedza gromadzona przez wiele lat przez nauki o bezpieczeństwie (nauki wojskowe) stała się w znacznej części niewystarczająca. Większą trwałość zachowały treści bardziej wolne od ideologicznego obciążenia, oparte na zasadach racjonalności logiki, powstałe w wyniku badań podstawowych⁴.

Zależności między bezpieczeństwem i edukacją mogą być opisane na różnych poziomach, które są ze sobą powiązane. Punktem wyjścia jest znaczenie bezpieczeństwa dla jednostki (bezpieczeństwo personalne). Kształtowanie człowieka w procesie edukacji – niezależnie od tego, czy jest to działanie zinstytucjonalizowane (szkoła, policja, straż pożarna, miejska, wojsko, zakład pracy itp.) czy naturalne (w rodzinie, w bliższym i dalszym środowisku społecznym), czy w drodze samokształcenia – ma za swój cel pomóc ludzkiej jednostce w poznaniu i zrozumieniu siebie, poznaniu i zrozumieniu otaczającego ją świata (rzeczywistości przyrodniczej i kulturowej), rozwinięciu własnych zdolności i zainteresowań, ukształtowaniu własnego charakteru, światopoglądu, postawy wobec siebie i świata. Proces ten trwa całe życie człowieka – bo zmienia się sam człowiek (etapy rozwoju biologicznego i psychicznego – dzieciństwo, młodość, dojrzałość, starość), zmieniają się w związku z tym jego funkcje i zmienia się (ostatnio coraz intensywniej) rzeczywistość, w której jednostka ludzka egzystuje.

Interdyscyplinarny charakter edukacji dla bezpieczeństwa wymaga od nauczycieli bogatego warsztatu pracy, a co za tym idzie powoduje konieczność stałego kształcenia się i podnoszenia kwalifikacji. Nie wystarczy ukończyć studia kierunkowe i kurs kwalifikacyjny uprawniający do nauczania pierwszej pomocy, by móc z powodzeniem realizować podstawę programową tego przedmiotu. Specyfika przedmiotu oraz szeroki wachlarz zagadnień realizowanych podczas zajęć wymuszają na nauczycielu konieczność ciągłego doskonalenia się i aktualizowania wiedzy.

Edukacja dla bezpieczeństwa jest jednym ze sposobów walki z narastającą falą wypadków, zagrożeń oraz niską kulturą bezpieczeństwa. Jest skoncentrowana na wzbudzeniu i kształtowaniu poczucia osobistej odpowiedzialności nie tylko za własne zdrowie i życie, ale przede wszystkim innych ludzi, oraz na uzmysłowieniu i kształtowaniu przekonania, że każdy człowiek odpowiada i wpływa na stan bezpieczeństwa.

Należy stwierdzić, że możliwości edukacji dla bezpieczeństwa w zakresie kreowania bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego znajdują znaczące miejsce zarówno w teorii, jak i praktyce działania wielu różnych instytucji. Edukacja ta realizowana

⁴ J. Saran, *Niektóre metodologiczne implikacje współczesnych przeobrażeń w edukacji dorosłych*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 33.

systematycznie i za pomocą różnych form i metod kształcenia może znacznie przyczynić się do wzrostu efektywności przekazywania wiedzy o bezpieczeństwie m.in. w szkołach, zakładach pracy oraz mediach, co ma duże znaczenie w przygotowaniu młodzieży i dorosłych do racjonalnych zachowań w obliczu zagrożeń cywilizacyjnych, społecznych i militarnych oraz aktywnego ich uczestniczenia w przedsięwzięciach obronnych prowadzonych przez organy administracji państwowej, samorządu terytorialnego i organizacje społeczne.

Celem artykułu jest charakterystyka najważniejszych globalnych, regionalnych i narodowych zagrożeń wpływających na poziom bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego człowieka, a także zaprezentowanie sposobów (paradygmatów) wykorzystania różnych form i metod edukacji dla bezpieczeństwa przeciwdziałających tym zagrożeniom.

Zagrożenia spójności społeczno-kulturowej obywateli

W ostatnim czasie zmniejszyło się poczucie bezpieczeństwa obywateli (nasilenie zamachów terrorystycznych, migracje, wzrost przestępczości itp.). Nastąpiły wybuchy w metrze, powodzie, zabójstwa w szkołach, samobójstwa będące wynikiem m.in. nękania i upublicznienia wizerunku osób prywatnych w sieci komputerowej. Otoczenie, w którym we współczesnym świecie działają szkoły/placówki, zmienia się dynamicznie, często nieprzewidywalnie. Stres, samobójstwo, gwałt, przemoc seksualna, agresja czy inne sytuacje kryzysowe – wszystko to powoduje, że zapewnienie bezpieczeństwa wymaga w pierwszej kolejności dogłębnego poznania zagrożeń. Wzrasta potrzeba kształtowania świadomości obronnej oraz wiedzy o bezpieczeństwie. Rozważania nad problemem edukacji dla bezpieczeństwa wskazują, iż trudno rozpatrywać to zagadnienie w oderwaniu od współczesnych uwarunkowań oraz otaczającego środowiska.

Pojawiające się nowe płaszczyzny zagrożeń (zagrożenia terrorystyczne, asymetryczne, cyberterrorystyczne, ekonomiczne itp.) to przede wszystkim wynik ewolucji konfliktów od tradycyjno-przemysłowych do konfliktów ery postprzemysłowej, gdzie zaczynem jest nie tyle frustracja z powodu braku dostępu do dóbr materialnych, co kwestie udziału w coraz ważniejszej dla powodzenia społecznego puli dóbr niematerialnych, takich jak zdrowie, edukacja, kultura, informacja. I wreszcie trzecia nowa cecha – to nowi uczestnicy, przede wszystkim grupy profesjonalistów.

W związku ze współczesnymi zagrożeniami pojawia się tendencja zarysowana przez T. Borowską, która nawiązuje do potrzeb edukacyjnego przygotowania jednostki ludzkiej do radzenia sobie z różnymi zagrożeniami, głównie poprzez rozwój jej zdolności

kreowania własnej egzystencji. Autorka twierdzi, że moc kreatywną mogą mieć zasoby moralno-kognitywno-emocjonalne, które dzięki edukacji może osiąść *homo construens* – człowiek budujący”⁵. Trzon tych zasobów stanowią wartości, zwłaszcza wolność i odpowiedzialność, pozwalające „człowiekowi budującemu” na wychodzenie poza granice własnego życia w warunkach zagrożeń płynących zarówno ze świata rzeczywistego (stresy), jak i ze świata iluzji, stwarzanego przez media techniczne. Iluzoryczny świat kultury techno jest dla T. Borowskiej jednym z głównych źródeł zagrożeń i stresów, powodujących negatywne reakcje człowieka i oddziałujących destrukcyjnie na wszystkie obszary jego psychospołecznego funkcjonowania. Szczególnie chodzi tu o lęk, stres i różnego rodzaju zaburzenia emocjonalne⁶.

Współczesne zagrożenia różnią się w porównaniu do tych, jakie istniały w przeszłości, następującymi cechami:

1. Charakteryzują się przede wszystkim powszechnością, tzn. że dotyczą wszystkich państw współczesnego świata;
2. Cechują się znacznie większą intensywnością w porównaniu z przeszłością;
3. Mają znacznie większą skłonność do kumulatywności. Pojawienie się zagrożeń w jednym obszarze równocześnie wpływa na pozostały typ zagrożeń, który już istnieje, bądź znajduje się w trakcie powstawania;
4. Pojawił się wreszcie nowy, specyficzny typ zagrożeń, w postaci ich wizualności. Wpływ ten przejawia się głównie w tym, że o każdym zagrożeniu czy jego efektach dowiaduje się świat nie tylko w postaci słowa, ale przede wszystkim obrazu. Jest to skutek rewolucji informacyjnej i szerokiego wpływu mediów na funkcjonowanie współczesnych społeczeństw⁷.

Pośród zagrożeń globalnych możemy wyróżnić następujące ich główne typy:

1. Brak ładu światowego, tzn. brak jasnych, ogólnych, równoprawnych reguł gry w sferze politycznej, ekonomicznej i społecznej, przestrzeganych przez podmioty systemu światowego, zarówno polityczne, społeczne, a przede wszystkim ekonomiczne;

⁵ T. Borowska, „*Homo construens*” – człowiek budujący. Edukacyjne przygotowanie do radzenia sobie z różnymi zagrożeniami, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), Naukowe ITE, Warszawa-Poznań 1999, s. 351.

⁶ Zob. T. Borowska, *Następstwa zagrożeń występujących w życiu człowieka. Zamówienia składane edukacji wynikające z eksploracji współczesnej psychiatrii oraz psychologii*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

⁷ J. Kleer, *Identyfikacja zagrożeń globalnych*, [w:] Konferencja naukowa pt. „Zagrożenia globalne barierami rozwoju”, pod honorowym patronatem Prezydenta RP 26.10.2012 r., BBN, Warszawa 2012, s. 25-26.

2. Sprzeczność między procesami globalizacyjnymi a interesami państw narodowych. Stanowi ona efekt olbrzymiego ich zróżnicowania politycznego, ekonomicznego, społecznego i kulturowego, które w najbliższych kilku dekadach nie ulegną zbyt daleko idącemu złagodzeniu. Nastąpią natomiast dosyć głębokie przetasowania w roli, jaką odgrywać będą poszczególne państwa.
3. Ostatnie dwa stulecia charakteryzowały się gwałtownymi zmianami we wszystkich obszarach działalności człowieka. W obecnym stuleciu należy oczekiwać co najmniej równie szybkich zmian, a zapewne szybszych. Zmianom tym nie towarzyszą jednak równie szybkie procesy dostosowawcze społeczności światowej. Rytm zmian, jakie tworzy człowiek, jest dużo szybszy aniżeli jego zdolności dostosowawcze do zachodzących zmian.

Zagrożenia globalne można pogrupować w pewne silnie ze sobą powiązane segmenty. Są ze sobą nie tylko silnie zespolone, ale charakteryzują się swoistą kumulacją oraz zmiennością wpływu jednego segmentu na pozostałe. W poniższej grupie zagrożeń można wyróżnić swoisty czworobok: kryzys współczesnego etapu kapitalizmu, który charakteryzuje się: kryzysem polityczno-ustrojowym; specyficznym typem kryzysu ekonomicznego; kryzysem społecznym. Zmiany demograficzne stanowią istotny składnik owego kryzysu. Do tego jeszcze możemy dodać kompleks zagrożeń, określony jako zagrożenia związane z przetrwaniem, jest niesłuchanie bogaty i, co ważniejsze, różnorodny. Można w nim wyróżnić cztery podstawowe grupy.

Pierwsza dotyczy surowców, żywności oraz wody pitnej, zarówno w zakresie ich dostępności, jak i rywalizacji czy wręcz wojny o ich posiadanie. A także zagrożenia związane z niszczeniem środowiska oraz z szeroko rozumianymi skutkami ocieplenia.

Druga wiąże się z szeroko rozumianym rynkiem pracy, różnymi przejawami bezrobocia, nietrwałością zatrudnienia, zanikiem pewnych zawodów, zmiennością charakteru pracy oraz konkurencyjnością techniki w stosunku do człowieka. Ściślej – zmieniających się relacji człowieka do techniki i techniki do człowieka jako czynnika wytwórczego. Pojawi się problem robotyzacji i jego konsekwencji dla rynku pracy. A przede wszystkim nowy typ napięć między pracodawcami a pracownikami.

Trzecia obejmuje szeroki kompleks zagadnień związanych z postępem technicznym oraz rozwojem nauki. Wzajemnymi relacjami między człowiekiem a techniką, nakładami na naukę, a zwłaszcza rolą tej ostatniej, zarówno w kształtowaniu zagrożeń, jak i w sposobach ich przezwyciężenia. A także w rywalizacji między państwami w zakresie autonomicznego i imitacyjnego wykorzystania techniki dla rozwoju społeczno-gospodarczego. Jest to problem szczególnie złożony, bowiem zróżnicowanie gospodarcze, społeczne i techniczne jest olbrzymie i niezależnie od dokonujących zmian, nie tylko nie

będzie malało, ale będzie narastało. Ponieważ system powiązań będzie się zwiększał, owe różnice staną się barierami rozwoju, nie tylko ze względów obiektywnych (materialnych), ale także wizualnych.

Czwarty obszar zagrożeń wiąże się z procesami przemieszczania się ludności w skali globu, wielkimi migracjami i ograniczonymi zdolnościami dostosowawczymi do nowych warunków. Podstawowe problemy pojawią się nie tylko ze względu na umiejętności zawodowe owych grup, ile z uwagi na odmienną kulturę. Problemy związane z wielokulturowością staną się jednym z najważniejszych zagrożeń. Dotychczasowe doświadczenia, zarówno te stare, jak i te, jakie pojawiły się w okresie drugiej fazy globalizacji, świadczą, że przezwyciężenie różnic kulturowych jest znacznie trudniejsze aniżeli różnic ekonomicznych⁸.

Zdaniem profesora J. Kleera trzy typy zagrożeń wydają się szczególnie ważne do uwypuklenia w całym tym bardzo złożonym kompleksie zagrożeń globalnych.

Pierwszy typ dotyczy człowieka z jego zdolnościami kreatywno-innowacyjnymi, jego skłonnościami do ekspansywności i zachłanności w powiększaniu dostępnych dóbr, władzy, a jednocześnie ze zbyt powolnymi i ograniczonymi czasowo zdolnościami dostosowawczymi do zmieniających się warunków.

Drugi typ stanowi zespół czynników związanych głównie ze zjawiskami ekonomicznymi, ale mającymi istotny wpływ zarówno na politykę, problemy społeczne, jak i procesy ideologiczno-kulturowe. Wśród głównych tych zagrożeń należy wspomnieć o gwałtownych przetasowaniach w układzie sił ekonomicznych na świecie.

Trzecia grupa wiąże się ze wzajemnymi relacjami między człowiekiem a szybko rozwijaną techniką. Tu, jak się wydaje, głównym problemem jest możliwość zastępowania pracy człowieka przez technikę, nie tylko przez robotyzację, ale być może pojawienie się nadmiernej inteligencji maszyn, które nie tylko będą substytucją jego działalności, ale być może będą nim w jakimś stopniu sterowały⁹.

Nie ulega wątpliwości, że strategiczne środowisko bezpieczeństwa międzynarodowego podlega dziś niezwykle dynamicznym zmianom. Pogłębia się zapoczątkowana na przełomie XX i XXI wieku deregulacja systemu funkcjonującego w erze zimnej wojny. Względna stabilizacja wypierana jest przez destabilizację. Wskutek kryzysu finansowego chwieją się fundamenty gospodarcze bezpieczeństwa. Nabierają znaczenia nowe wyzwania i zagrożenia. Wymienić choćby należy proliferację broni masowego rażenia,

⁸ Tamże, s. 25-26.

⁹ Tamże, s. 26-27.

terroryzm globalny, cyberzagrożenia czy asymetryczne zagrożenia rakietowo-nuklearne. Mówiąc krótko: rośnie niepewność, nasilają się ryzyka¹⁰.

Wśród zagrożeń spójności społeczno-kulturowej obywateli należy także wymienić zmiany demograficzne. Na terenie państw Europy Środkowej i Wschodniej, w tym w Polsce, dochodzi do niekorzystnych zmian w tym zakresie, rzutujących na stan bezpieczeństwa kraju. W Polsce nastąpił wprawdzie nieznaczny wzrost poziomu dzietności, ale wciąż jest daleki do ideału. Spadek dzietności, starzenie się populacji oraz wzrost świadczeń alimentacyjnych mają negatywny wpływ na rynek pracy, system emerytalny oraz system polityczny (niechęć do reform), co ma wpływ na zdolność Polski do kontynuowania szybkiego tempa rozwoju cywilizacyjnego i gospodarczego. Należy stwierdzić, że osłabienie bezpieczeństwa demograficznego państwa ma też negatywny wpływ na jego wewnętrzne i zewnętrzne bezpieczeństwo.

Obok negatywnych tendencji demograficznych niepokój budzą skutki obecnego systemu emerytalnego. Współcześnie systemy emerytalne znajdują się pod silną presją związaną ze zmianami zachodzącymi na rynku pracy, na rynkach finansowych, a także w sferze demograficznej (proces starzenia się populacji postępujący w krajach rozwiniętych gospodarczo, również w Polsce, w efekcie którego wzrasta liczba osób w wieku poprodukcyjnym w relacji do osób w wieku produkcyjnym). Prowadzona w tym zakresie polityka przyczyniła się do stworzenia bardzo dużej grupy emerytów, spadku liczby miejsc pracy, utrzymywania przez dłuższy czas niskich zarobków i znaczącej emigracji ludności zawodowo czynnej za granicę.

Katalog negatywnych zjawisk społecznych, co do których powinny zostać podjęte działania interwencyjne, jest długi: emigracja młodego pokolenia; duże koszty realizowanej polityki prorodzinnej; poczucie bezsilności w konfrontacji z machiną biurokratyczną; bardzo trudno poddające się procesom niwelacyjnym nierówności wynikające z płci, wieku, miejsca zamieszkania i dostępu do edukacji.

Przed wieloma problemami stoi nauka polska. Najważniejsze z nich to: brak podstaw proinnowacyjnych, brak szerszego związku między badaniami a praktyką, biurokratyczny sposób funkcjonowania i finansowania w kręgach decyzyjnych gospodarki oraz „drenaż mózgów”. Zagrożeniem jest: „drenaż mózgów”, stosowany wobec specjalistów z Polski przez bogatsze państwa Zachodu; obawa, że Polski finansowo nie stać na

¹⁰ S. Koziej, *Identyfikacja zagrożeń globalnych*, [w:] Konferencja naukowa pt. „Zagrożenia globalne barierami rozwoju”..., dz. cyt., s. 33.

stworzenie systemu zachęt (np. podatkowych) dla emigrantów powracających do ojczyzny i gotowych inwestować w Polsce swój kapitał¹¹.

Zagrożeniem dla Polski jest w tym obszarze negatywny wpływ kryzysu finansowego w krajach UE na stabilność rozwoju gospodarczego, sektora finansów publicznych oraz sektora instytucji finansowych w pozostałych państwach Unii, ale także brak gwarancji udzielanych przez odpowiednie polskie instytucje finansowe dla depozytów zgromadzonych w oddziałach zagranicznych instytucji kredytowych; negatywny wpływ kursu walutowego na rynek wewnętrznych kredytów walutowych oraz deregulacja rynków i potrzeba ich ponownej regulacji¹².

Równie istotną kwestią pozostaje poziom niezależności energetycznej (chodzi tu nie tylko o ropę i gaz, ale także węgiel oraz energię elektryczną). W tym względzie nasila się problem braku odpowiednich inwestycji w infrastrukturę energetyczną, m.in. firmy energetyczne stają się coraz bardziej nieefektywne, podwyższając koszty energii.

Nie bez znaczenia pozostaje także infrastruktura krytyczna państwa, rozumiana jako te elementy infrastruktury, które mają podstawowe znaczenie dla utrzymania niezbędnych funkcji społecznych: zdrowia, bezpieczeństwa, ochrony, dobrobytu materialnego lub społecznego ludności oraz tych, których zakłócenie lub zniszczenie miałyby istotny wpływ na właściwe funkcjonowanie państwa.

Na podstawie danych statystycznych organów ścigania można wskazać pewien trend w działalności grup przestępczych w ostatnich latach. Jest nim rezygnacja z działań w zakresie przestępczości kryminalnej na rzecz popełniania przestępstw ekonomicznych, w szczególności na szkodę Skarbu Państwa. W tym aspekcie można przewidywać angażowanie się grup zorganizowanych w wyłudzenie środków pochodzących z dotacji i subwencji oraz środków pomocowych i strukturalnych UE. Należy też zakładać, że organizacje przestępcze działające na terenie Polski, podobnie jak międzynarodowe struktury kryminalne, wykorzystywać będą w swojej działalności najnowsze zdobycze technologiczne, a procesy globalizacyjne spowodują, że zyskają one wymiar transgraniczny¹³.

Realnym zagrożeniem pozostają naturalne klęski żywiołowe lub katastrofy spowodowane przez człowieka, które stanowią nieodłączny element kształtujący warunki bezpieczeństwa wewnętrznego Polski.

Utrzymująca się na wysokim poziomie, a wręcz systematycznie rosnąca, aktywność człowieka na wielu – często obciążonych dużym ryzykiem – polach działalności

¹¹ J. Onyszkiewicz, *Główne zagrożenia dla Polski*, [w:] Konferencja naukowa pt. „Zagrożenia globalne barierami rozwoju”..., dz. cyt., s. 43-44.

¹² Tamże, s. 44.

¹³ Tamże, s. 45.

(np. energetyka, przemysł wydobywczy, ingerowanie w środowisko naturalne) w oczywisty sposób generować będzie zagrożenie wystąpienia zdarzeń o charakterze katastrof na dużą skalę, o potencjalnych skutkach na mieniu, zdrowiu czy życiu ludzkim. Szczególnie w związku z faktem, że w najbliższych latach Polska nadal należeć będzie do krajów rozwijających się i często nadrabianie dystansu do krajów wysoko rozwiniętych wiązać się będzie z niedoinwestowaniem i koniecznością wykorzystywania przestarzałych elementów infrastruktury czy rozwiązań technologicznych, a co za tym idzie podwyższone będzie ryzyko wystąpienia katastrof¹⁴.

Podobnie rzecz ma się z klęskami żywiołowymi spowodowanymi czynnikami naturalnymi, takimi jak obfite opady deszczu czy gwałtowne wiatry, huragany i trąby powietrzne.

Potencjalnie realne wydają się być ataki terrorystyczne w sieci, hakerskie próby przejęcia danych czy blokowania stron oraz inne, wciąż mocno ewoluujące działania teleinformatyczne zmierzające do pozbawienia braku kontroli nad informacją lub przejęcia informacji. Czy to oznacza, że w niedalekiej przyszłości bomba e-mailowa będzie większym zagrożeniem od broni konwencjonalnej, a cyberwojna stanie się największym niebezpieczeństwem dla globalnej wioski? W obliczu globalizacji, ochrona cyberprzestrzeni ochrona stała się jednym z podstawowych celów strategicznych w obszarze bezpieczeństwa każdego państwa. W czasie, gdy panuje swoboda przepływu osób, towarów, informacji i kapitału – bezpieczeństwo demokratycznego państwa zależy od wypracowania mechanizmów pozwalających skutecznie zapobiegać i zwalczać zagrożenia dla bezpieczeństwa cyberprzestrzeni. Niezbędne jest wypracowanie rozwiązań krajowych, tak aby w skoordynowany sposób zapobiegać i zwalczać pojawiające się zagrożenia, w szczególności szybko i efektywnie reagować na ataki wymierzone przeciwko systemom, sieciom teleinformatycznym i usługom oferowanym w sieci lub z jej wykorzystaniem.

Na podkreślenie zasługuje konieczność posiadania wykwalifikowanych kadr, mogących skutecznie podejmować walkę z ciągle zmieniającymi się formami działań w cyberprzestrzeni. W perspektywie kolejnych lat znaczenie środowiska informacyjnego i bezpieczeństwa w tym obszarze zdecydowanie będzie rosło i stanie się jednym z priorytetów w dostosowywaniu mechanizmów zapewniających bezpieczeństwo narodowe.

Podsumowując tę część artykułu, należy stwierdzić, że z analizy dotychczasowych zagrożeń dla Polski wynika fakt, że szczególnego znaczenia nabierają te dziedziny zagrożeń, które związane są z obszarami społecznymi i ekonomicznymi, w dalszej kolejności ze sferą obronną. Można wręcz powiedzieć, że mamy do czynienia z coraz dokuczliwymi swego rodzaju „klęskami żywiołowymi w sferze społecznej”, czego przejawem

¹⁴ Tamże, s. 46.

były np. burdy skrajnych ruchów społecznych w Warszawie 11 listopada, jak i wystąpienia i strajki na podłożu prawnym, ekonomiczno-strukturalnym. Tak jak naturalne klęski żywiołowe, również i te są następstwem rozwoju cywilizacyjnego, w tym np. rozwoju demokracji.

Paradygmaty nowoczesnej edukacji dla bezpieczeństwa

Dobre organizowanie i planowanie zespołów ludzkich do działań w warunkach zagrożeń musi się odwołać do dorobku nauki o zarządzaniu i kierowaniu. Bez znajomości prakseologii nie uzyskamy efektów sprawnego działania zespołów ludzkich. Bez edukacji prakseologicznej trudno być dobrym menedżerem systemów zarządzania kryzysowego. Każde działanie o charakterze regulacyjnym jest działaniem zorganizowanym.

Kształcenie dla bezpieczeństwa polegać powinno na: szkoleniu obronnym kadr kierowniczych, szkoleniu resortowym oraz szkoleniu ogólnobronnym całego społeczeństwa. Celem kształcenia obronnego społeczeństwa¹⁵ powinno być ukształtowanie pożądanych postaw moralno-obronnych, a także przygotowanie ludzi do konkretnego działania w okresie wystąpienia zagrożeń w czasie pokoju (katastrofy, awarie, powodzie, terroryzm itp.¹⁶) oraz ewentualnych konfliktów zbrojnych. Ze względów obiektywnego występowania co jakiś czas sytuacji kryzysowych nowoczesne państwa powołują powszechne systemy ratownicze. Systemy takie są wspólne na czas pokoju i okres wojny. Bazę systemów stanowią funkcjonujące służby ratownicze. Przygotowane są koncepcje kierowania państwem i poszczególnymi regionami w sytuacji kryzysu. Sytuacja kryzysowa będąca następstwem klęski lub katastrofy może prowadzić do zerwania więzi społecznych, gospodarczych i strukturalnych. Na takie okoliczności musi być przygotowana administracja rządowa i samorządowa. Po ustąpieniu przyczyn kryzysu w danym rejonie należy prowadzić długotrwałą działalność rozległej pomocy społecznej oraz socjalnej.

W poszczególnych obszarach bezpieczeństwa i porządku publicznego niezbędne jest wyznaczenie liderów, instytucji specjalizujących się w gromadzeniu wiedzy (teoretycznej i praktycznej) z danego zakresu oraz koordynacji działań wszystkich elementów podsystemu obronno-ochronnego. Dotyczy to zwłaszcza:

- zwalczania terroryzmu, w tym monitorowania terroryzmu międzynarodowego, prewencji ogólnej i szczególnej w kraju, ochrony infrastruktury krytycznej, szkolenia jednostek przeznaczonych do czynnego zwalczania aktów terrorystycznych,

¹⁵ A. Krauz, *Zawody sprawnościowo-obronne „Military Żak” 2006*, „Gazeta Uniwersytecka Pracowników i Studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 4-5/41, kwiecień-maj 2006, s. 16-17.

¹⁶ Zob.: A. Olak, A. Krauz, *Edukacja a bezpieczeństwo*, MAX-Druk, Rzeszów 2009.

- a także sposobów i procedur przygotowania ludności na wypadek aktu terrorystycznego. Niezbędna ku temu jest nowa ustawa o zwalczaniu terroryzmu;
- zwalczania przestępczości zorganizowanej, z precyzyjnym określeniem wiodącej roli Biura Bezpieczeństwa Narodowego w realizacji tego zadania. Dziś zdarzają się obszary przestępczości, którymi zainteresowane są prawie wszystkie podmioty.

Niezbędne jest powołanie platformy współpracy publiczno-prywatnej ds. zwalczania cyberprzestępczości, jak również opracowanie (zmiana) regulacji prawnych określających obowiązki i uprawnienia jej członków, wskazanie źródeł finansowania, ustalenie reguł współpracy krajowej i międzynarodowej (podejście międzyinstytucjonalne, a także transgraniczne), włącznie z oszacowaniem ilości przetwarzanych danych i wskazaniem rozwiązań technicznych dla tej platformy.

Rozwiązania prawne powinny stwarzać możliwości budowania nowoczesnego bezpieczeństwa obywatelskiego, rozumianego i współtworzonego przez ogół społeczeństwa. Obywatel ma być świadomym uczestnikiem budowania systemu ochrony ludności z powinnościami, jakie są mu przypisane, świadomością zagrożeń, które mogą go dotyczyć, jak również świadomością uzyskania stosownej pomocy od właściwych organów i podmiotów państwa w sytuacjach zagrożeń. W ramach zwiększania świadomości społeczeństwa należy przewidzieć promocję edukacji i szkolenia w zakresie zasad bezpiecznego zachowania się w sytuacjach codziennych i w sytuacjach zagrożeń, ostrzegania i alarmowania.

Konieczne jest powołanie organu na rzecz kreowania skoordynowanej polityki badań naukowych i prac rozwojowych z obszaru bezpieczeństwa i obronności państwa, w skład którego powinni wchodzić kierownicy instytucji państwowych odpowiedzialnych za bezpieczeństwo państwa, kierownicy instytucji dysponujący środkami budżetowymi na badania naukowe i cele rozwojowe, przedstawiciele nauki z uczelnianych platform bezpieczeństwa, uczelnianych centrów badawczych obronności i bezpieczeństwa lub uczelnianych centrów technologii obronnych oraz przedstawiciele przemysłu.

Zasadne wydaje się prawne określenie metodologii oraz klarownych kryteriów wyboru tematów prac naukowo-badawczych w dziedzinie bezpieczeństwa. Należy utworzyć bazę danych ekspertów i ośrodków naukowych, które mają potencjał i zasoby, aby posiadaną wiedzę wspierać działania podmiotów odpowiedzialnych za obronność i bezpieczeństwo RP (poprzez opinie lub ekspertyzy), zarówno w czasie prac koncepcyjnych, jak również w chwili reagowania na określone rodzaje zagrożeń.

Edukacja na rzecz bezpieczeństwa to wiele obszarów poznawczych i empirycznych, które podlegają licznym analizom. Są to procesy dydaktyczno-wychowawcze obejmujące kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojętą edukację, zmierzającą

do właściwego przygotowania młodzieży i dorosłych do sytuacji zagrażających ich egzystencji oraz funkcjonowaniu państwa. Jako główne obszary problemowe (badań) wymienienia się wyzwania i zagrożenia, a także podmiotową oraz przedmiotową strukturę bezpieczeństwa. Pojawiają się też nowe obszary w badaniach nad edukacją dla bezpieczeństwa – chodzi m.in. o: określenie istoty i zasadności poszanowania tolerancji jednostki ludzkiej na ryzyko i niepewność; kształtowanie i rozwijanie zdolności człowieka w zakresie pracy nad lękiem i strachem; budowanie umiejętności obchodzenia się z własnymi i cudzymi emocjami; poszerzanie wizji człowieka uwikłanego i narażonego na zagrożenia.

Ze względu na potrzebę wzajemnego uzupełniania się i zależności działań różnych podmiotów biorących udział w minimalizowaniu skutków zagrożeń proponuje się – z zachowaniem specyfiki tych podmiotów – utworzenie jednego ośrodka koordynującego zakres ich działania i współdziałania. Mogłoby to być np. Biuro Edukacji dla Bezpieczeństwa (funkcjonujące w Rządowym Centrum Bezpieczeństwa). W jego skład powinni wejść przedstawiciele wszystkich resortów partycypujących w edukacji dla bezpieczeństwa społeczeństwa, a przede wszystkim MSW, MEN i MON. Takie biuro zajęłoby się opracowaniem ogólnych celów i zadań edukacji dla bezpieczeństwa, diagnozowaniem stanu edukacji, zasadami funkcjonowania systemu itp. W ten sposób edukacja dla bezpieczeństwa byłaby zorganizowana według zasady powszechności i ustawiczności.

Zmian wymagają także układ strukturalny i organizacja instytucji, które bezpośrednio wywierają wpływ na edukację dla bezpieczeństwa. Zmiany te powinny dotyczyć głównie kwestii normatywnych i organizacyjnych w zakresie współdziałania i usuwania skutków zagrożeń. Słuszne wydaje się wyjście od założeń konstytucyjnych oraz strategii bezpieczeństwa wyrażających potrzeby społeczne. *Panujący w niektórych instytucjach niesprzyjający klimat społeczny do podejmowania racjonalnych i perspektywicznych działań w zakresie upowszechniania szeroko rozumianej problematyki obronności i bezpieczeństwa powinien być zastępowany pogłębioną refleksją nad możliwościami wykorzystania w praktyce „minipedagogicznej” doktryny edukacji dla bezpieczeństwa – pedagogiki bezpieczeństwa.*

Ośrodkiem koordynującym na szczeblu centralnym w zakresie bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego mogłoby być Biuro Bezpieczeństwa Narodowego. Takie rozwiązanie nadaje logiczny sens całości zarządzania systemem. Obecnie procesy edukacyjne są realizowane według różnych programów i możliwości. Niezbędne jest jedno centralne kierowanie działalnością edukacyjną.

Media powinny w sposób systemowy uczestniczyć w podnoszeniu świadomości społecznej w zakresie bezpieczeństwa, występujących zagrożeń i ich zapobiegania.

Ze względu na szeroki i powszechny dostęp odbiorców do telewizji publicznej należy – w ramach promowania wiedzy o bezpieczeństwie – częściej prowadzić w niej programy edukacyjno-profilaktyczne.

Edukacja dla bezpieczeństwa powinna być procesem ustawicznym, zmierzającym do możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości oraz ogólnej sprawności umysłowej. Człowiek doskonaląc swą osobowość poprzez pogłębianie wiedzy, realizuje się jako osoba ludzka. Wiedza, umiejętności oraz walory moralne i duchowe to wartości same w sobie, związane z realizacją jego potencjalności.

Człowiek żyje w kręgu wartości, wobec których musi się w jakiś sposób samookreślić: jedne wybiera, a inne pomija. Wówczas odkrywa się wolność, która jest korzeniem stawiania się człowieka dobrym lub złym poprzez czyny.

Profesor O. Czerniawska stwierdza, iż uczenie się przez całe życie staje się bazą XXI wieku, staje się stylem życia (...). Uczenie się zawiera cztery wymiary: uczyć się, aby poznać; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być (...). Ucząc się, zdaniem autorki, to nie tylko uczestniczyć w zorganizowanych formach kształcenia, to uświadamiać sobie sytuacje edukacyjne w życiu i przez życie¹⁷. Analizując dzisiejsze czasy, zauważa się, że współczesny człowiek uczy się, aby mieć wyższe stanowisko, lepiej płatną pracę. Wszystko to nie daje pełnego rozwoju jego osobowości. Działamy przeciwko swojej naturze. Uczenie się przez życie jest upodmiotowieniem się człowieka. W każdym etapie rozwojowym człowiek powinien zastanowić się nad tym, co ma realizować w danym czasie. Z ilości powinien przejść do jakości. Da to możliwość przetrwania człowiekowi w XXI wieku¹⁸.

Wiele osób zajmujących się edukacją, w tym także edukacją dla bezpieczeństwa, zastanawia się nad modelem człowieka XXI wieku. Zwracają uwagę na konieczność rozwoju cech jednostki oraz aby realizowała swoje ambicje tak, by nie krzywdzić społeczeństwa. Stąd też potrzebny jest rozwój indywidualny i społeczny – jest to nowoczesny model kształcenia, który powinien charakteryzować się wieloma cechami, m.in.:

- 1) człowiek (młodzież, dorośli) będzie wykształcony nowocześnie, jeśli będzie kształcony dla przyszłości,
- 2) jeśli będzie miał orientację w rozwiązywaniu zadań o charakterze problemowym,

¹⁷ B. Juraś-Krawczyk, *Obszary andragogicznych rozważań profesor Olgi Czerniawskiej*, [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

¹⁸ J. Półturzycki, *Wskazania raportu J. Delorsa dla kształtowania osobowości w procesach edukacyjnych XXI wieku*, [w:] *FIDES ET RATIO. W poszukiwaniu ideału człowieka XXI wieku*, I. Mroczkowski, E.A. Wesołowska (red.), Wyższe Seminarium Duchowne w Płocku, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2001, s. 38.

- 3) jeśli będzie potrafił przeciwdziałać wszelkim zagrożeniom,
- 4) jeśli będzie umiał pokierować rozwojem swojej osobowości,
- 5) jeśli będzie potrafił wykorzystać swoją wiedzę w bliższej i dalszej przyszłości.

Edukacja dla bezpieczeństwa współczesnego człowieka musi opierać się na wartościach ogólnoludzkich, narodowych, społecznych czy też osobistych. Z tego wyra-
sta potrzeba obrony pokoju, ochrona środowiska naturalnego, dążenie do przestrzega-
nia pewnych zasad w swoim życiu. Zauważyć przy tym należy, że ostatnio zachwiana
została hierarchia wartości, zmieniły się cele i priorytety życiowe wielu obywateli.
Podaje się w wątpliwość dotychczas obowiązujące normy zwyczajowe, a nawet
prawne, rozwijają się nowe formy patologii społecznych. Warto zatem zwrócić uwagę
na prakseologię edukacji dla bezpieczeństwa.

W aksjologicznej i emocjonalnej warstwie bezpieczeństwa poczesne miejsce
powinny zajmować wartości podstawowe, a wśród nich zaufanie. Kategoria ta w sensie
systemowym wymaga jednak większej troski i zainteresowania ze strony wszystkich
światłych i cieszących się społecznym prestiżem jednostek i instytucji. Idea zaufania
w różnym stopniu – pośrednio i bezpośrednio – występuje u wielu zwolenników poko-
jowego urzędnika świata.

Skoro bezpieczeństwo ma tak wielką rangę w potrzebach ludzkich, nie powin-
niśmy pomijać tej wartości w procesach wychowania. Takie wychowanie kierunkowe
będzie częścią securitologii. Ma być przyczynkiem do kształtowania osobowości ludzi
wolnej od skłonności do działań niebezpiecznych¹⁹. Ogólna teoria wychowania po-
winna być podstawą formułowania zasad wychowania kierunkowego – wychowania
dla bezpieczeństwa. Państwo powinno uznać za konieczne zadanie instytucjonalizacji
wychowania dla bezpieczeństwa. Istnieje powszechna świadomość narastania niebez-
pieczeństw ludzkiego bytowania. Powinniśmy bezpieczeństwo traktować jako zjawisko
ogólnospołeczne i życia każdej jednostki ludzkiej. Stąd też ideał osobowości powinien
uwzględniać pierwiastki myślenia o bezpieczeństwie człowieka. Dotychczasowe wycho-
wanie obronne²⁰ w nowej sytuacji zagrożenia globalnego powinniśmy traktować jako
element wychowania dla bezpieczeństwa.

Większy nacisk należy położyć na kształtowanie zdolności młodzieży do rozpo-
znawania wokół siebie rozległych zagrożeń oraz niebezpieczeństw. Potrzebna jest nowa

¹⁹ J. Ziarko, *Wychowanie dla bezpieczeństwa*, [w:] *Edukacja alternatywna. Rocznik Edukacji Alternatywnej*, B. Owczarska (red.), Naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej, Łódź 2001, s. 49-69.

²⁰ L. Mesarosova, *Optimalizacia vyucovania v studijnom programe bezpecnostny manazment*, [w:] *Manazerstvo bezpecnosti, Zbomik vedeckych prac*, Kosice 2008, s. 181-187.

teoria wychowania²¹ dla bezpieczeństwa i jej metodologia. Nie możemy poprzestawać na intuicji, lecz prakseologicznie projektować procesy wychowania dla bezpieczeństwa. Określić czynniki moralne, poznawcze, emocjonalne, czynnościowe i rzeczowe – jako składniki wychowania dla bezpieczeństwa. Określić kryteria tworzenia i doskonalenia teorii wychowania dla bezpieczeństwa (twierdzenia, definicje, hipotezy, cele, zadania). Dostrzegać podmiotowy charakter wychowania dla bezpieczeństwa.

System oświaty stara się obecnie dostosować swoje działania do potrzeb wynikających z funkcjonowania w realnym świecie. Kształcenie społeczeństwa w zakresie bezpieczeństwa jest planowane i realizowane na różnych szczeblach systemu edukacji, jak i poza nim. Jednak główny wysiłek powinien być zwrócony ku młodszemu pokoleniu, bowiem dzisiejsza młodzież będzie kreowała stosunki społeczne, a prezentowane obecnie przez nią wartości i sposoby myślenia wpływać będą na ich zachowanie w dorosłym życiu. System oświaty w zakresie kształtowania bezpieczeństwa dokonał przez ostatnie lata wielu przemian, chociażby to, iż żadna instytucja państwowa nie ma monopolu na bezpieczeństwo, a ono najbardziej zależne jest od naszych postępowań. Podnoszenie tej świadomości jest jednym z głównych zadań oświaty w zakresie kształtowania bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego.

Ponadto programy edukacji w zakresie praw człowieka i różnorodności kulturowej od dawna stanowią priorytet w międzynarodowej polityce edukacyjnej. Aby mógł dokonywać się rozwój wykształcenia, świadomości człowieka, należy podejmować działania edukacyjne wspólne dla Europy, świata międzynarodowego. Potrzeba jest rządowych programów, które będą mobilizować działania zbiorowe do stawienia czoła wyzwaniom współczesności (terroryzm, migracje). Obywatel powinien także mieć świadomość, że może zaistnieć konieczność ograniczenia jego praw w sytuacji wyższej konieczności dla prawidłowego funkcjonowania bezpieczeństwa i porządku społecznego²².

Również edukacja na rzecz pokoju jest jedynym sposobem powstrzymania wojny i przemocy. Różne formacje polityczne powinny przyczynić się do dyskusji na tematy związane z bezpieczeństwem. Wychodząc naprzeciw potrzebom społecznym i nieuchronnym zmianom w tej materii, wprowadza się np. kolejne reformy edukacyjne. W Polsce wprowadzono przedmiot „edukację dla bezpieczeństwa” do obowiązkowego

²¹ W. Walat, *Metaprogramowanie dydaktyczne. Perspektywa wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki i edukacji*, E. Sałata (red.), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2007, s. 265-272.

²² T. Konopka, A. Zagórska, *Edukacja gwarantem bezpieczeństwa państwa*, [w:] *Społeczny kontekst bezpieczeństwa w obliczu zagrożeń cywilizacyjnych*, A. Zagórska (red.), Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce 2016, s. 106.

kanonu nauczania na III etapie edukacyjnym. Nie jest to najpewniej ostatnie słowo zinstytucjonalizowanych zabiegów państwa polskiego o wysoki poziom przygotowania młodego człowieka i obywatela do dojrzałego, szczęśliwego i bezpiecznego życia. To także odpowiednie cele edukacyjne, które muszą być zrealizowane. Celem jest wszechstronna osobowość człowieka, który świadomie przyjmuje odpowiedzialność za swoje czyny. Odpowiednia edukacja umożliwia udział w debatach publicznych, uczestniczenie w życiu politycznym, a co za tym idzie podejmowanie decyzji w czasie. Zatem poznawcze, emocjonalne i społeczne umiejętności będą rozwijać racjonalne poczucie bezpieczeństwa, rozumieć bezpieczeństwo, gotowość do dyskursów bezpieczeństwa i zachowanie bezpieczeństwa w sytuacjach kryzysowych²³.

W edukacji szkolnej powinien znaleźć się czas i miejsce na kształtowanie świadomości młodych ludzi o możliwości wystąpienia zagrożeń terrorystycznych, konfliktów, wojen. Instytucje oświatowe powinny skupić uwagę na przekazywaniu rzetelnej wiedzy o zagrożeniach współczesnego świata, kształtowaniu postawy czujności obywatelskiej, ukazywaniu szerokiego kontekstu uwarunkowań bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego. Konieczne jest kształtowanie świadomości różnorodności rodzajowej i światopoglądowej ludzi na świecie, niwelowanie postaw nietolerancji i ksenofobii, kształtowanie kultury pokoju, która jest fundamentem bezpieczeństwa człowieka²⁴.

Wyraźną potrzebą w rozwoju edukacji dla bezpieczeństwa jest odchodzenie od jednego paradygmatu, a poszukiwanie różnych modeli rozumienia i uprawiania kształcenia. Rysujący się trend wynika z rozwoju nauk o bezpieczeństwie, z którymi związana jest edukacja dla bezpieczeństwa. Wyraźnie widoczny jest związek edukacji dla bezpieczeństwa z psychologią, a w szczególności teoriami rozwoju osobowości człowieka, czy też psychologicznymi teoriami uczenia się. Ekspozowanie psychologii poznawczej w interpretacji rozwoju człowieka i analizie procesu uczenia się z perspektywy edukacji dla bezpieczeństwa staje się podstawą do innego rozumienia i uprawiania kształcenia. Osobę uczącą się postrzega się jako sprawcę swoich działań, jako istotę aktywną, działającą pod wpływem potrzeby samorealizacji, według systemu uznanych wartości, zgodnie z przyjętym planem czy orientacją życiową. Proces uczenia się jako proces poznawania rzeczywistości i samego siebie przez aktywnego studenta (ucznia) jest analizowany w świetle różnych dyscyplin naukowych, a wykorzystanie najnowszych osiągnięć w ich zakresie pozwala na inne podejście do procesu i inne jego traktowanie oraz

²³ Tamże, s. 106-107.

²⁴ Tamże, s. 107.

inną realizację. Zwraca się uwagę na proces uczenia się z perspektywy heutagogicznej²⁵, według której proces jest analizowany z punktu widzenia osoby uczącej się i jego doświadczeń. Jest to przeniesienie akcentu z wykładowcy, który był inspiratorem procesu uczenia się, na studenta (ucznia), który jako osoba świadoma swoich dotychczasowych doświadczeń, jest w stanie bardziej efektywnie kierować procesem własnego rozwoju. Według tej koncepcji człowiek w ciągu swojego życia sam odkrywa różne idee i nie musi być karmiony mądrością innych. Stąd też niezbędna jest wielostronność kształcenia w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa.

W poszukiwaniu wyzwań edukacji dla bezpieczeństwa w obszarze wielostronności kształcenia podstawą interpretacji czyni się kognitywistykę, naukę zmierzającą do zrozumienia natury ludzkiego umysłu poprzez integrację wyników badań różnych nauk²⁶.

Wyraźnie rysuje się tendencja odchodzenia od modelu edukacji dla bezpieczeństwa tradycyjnego, opartego na podejściu behawioralnym do osoby uczącej się i procesu kształcenia, a podążania do modelu edukacji dla bezpieczeństwa konstruktywistycznej, według której proces edukacyjny jest postrzegany jako proces konstruowania wiedzy przez samych uczących się. Według założeń konstruktywizmu punktem wyjścia uczenia się jest zawsze aktywność studenta. Kluczową czynnością nauczyciela jest stawianie go w sytuacji problemowej, wywołującej konflikt poznawczy i umożliwiającej samodzielność koncepcyjną. Nauczanie polega na rozpoznawaniu przez wykładowcę, co ma na myśli studiująca osoba, co skonstruowała w swoim umyśle. Studiowanie treści nie polega na przyswajaniu cudzych pojęć, ale na społecznym negocjowaniu znaczeń i nadawaniu ich rzeczywistości (na co szczególnie zwracali uwagę S. Wygotski, J.B. Bruner, A. Bloom czy D. Barnes). W pamięci studentów pozostają bardziej poznawcze procedury dojścia do wyniku niż same wyniki ich aktywności umysłowej.

Wyraźnie rysuje się perspektywa wielostronności edukacji dla bezpieczeństwa, a jej głównym przedmiotem jest złożony proces rozwoju człowieka, dokonujący się pod wpływem kształcenia, i to nie tylko nauczania szkolnego i uczenia się. W rozważaniach

²⁵ *Heutagogy* – przedrostek *heuta* w starożytnej Grecji oznaczał ja. Stewart Hase i Chris Kenyon są twórcami heutagogiki, podejścia, według którego stawia się nacisk na autodeterminację i niezależność w uczeniu się.

²⁶ Kognitywistyka jako samodzielna dziedzina nauki wyodrębniła się w roku 1975 w Stanach Zjednoczonych. W roku 1976 zaczęto wydawać kwartalnik „Cognitive Science”. Program badaczy kognitywistyki został przedstawiony w tym samym roku przez Allena Newella oraz Herberta Simona w artykule *Informatyka jako badania empiryczne*. Historia kognitywistyki w Polsce zaczęła się w Toruniu i koncentrowała wokół naukowców z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

na temat rozwoju człowieka chodzi zarówno o rozwój poszczególnych jednostek poddanych edukacji, jak i rozwój całego – młodego i starszego – pokolenia, w swoisty sposób wpływający na rozwój i postęp w życiu społeczeństwa.

Z analizy literatury poświęconej chociażby w części teorii wielostronnego kształcenia wynika, że najczęściej kojarzy się ona z czterema drogami nauczania i uczenia się. Zresztą takie miano nadał jej W. Okoń w artykule opublikowanym w „Nowej Szkole”, nazywając ją „teorią wielostronnego nauczania i uczenia się”²⁷. W swej propozycji W. Okoń wyróżnia cztery drogi uczenia się i nauczania, będące połączeniem zbliżonych metod²⁸. Drogi te tworzą integralną całość, zapewniającą możliwie wszechstronny rozwój uczących się w takim procesie nauczania, który inspiruje uczenie się poprzez cztery, wzajemnie uzupełniające się grupy metod nauczania i odpowiadające im strategie dydaktyczne.

Pierwszą grupę stanowią metody nauczania podającego, które przekazują wiedzę w formie słowa mówionego lub drukowanego oraz innych środków informacji. W takiej sytuacji dydaktycznej osoba ucząca się przyswaja przekazywane jej wiadomości. Ta grupa wzajemnie powiązanych metod nauczania i uczenia się jest obecnie szczególnie rozpowszechniona w szkolnictwie. Powoduje to osiągnięcie rezultatów jednostronnych, co nie zapewnia pełnego rozwoju w procesie kształcenia. Jednak jest to droga uczenia się i nauczania niezbędna dla tych treści, których inaczej nie można skutecznie przekazać uczącym się, a samodzielne dochodzenie do ich poznania wymagałoby zbyt wiele czasu i nakładu pracy. Dla tego typu treści właściwe są sądy opisowo-wyjaśniające, wymagające od uczących się jedynie przyswojenia gotowych wiadomości. Rezultatem takiego uczenia się staje się zdobycie zasobu wiadomości mniej lub bardziej trwałych, natomiast znacznie mniej zdobywa się umiejętności i nawyków. Wśród zdolności poznawczych zostaje wyćwiczona pamięć i te umiejętności pracy intelektualnej, które są związane z pamięcią²⁹.

Dla dydaktyków widoczne jest, że ta droga postępowania metodycznego nawiązuje do poglądów J.F. Herberta oraz jego dawnych i współczesnych zwolenników. O ile jednak Herbert zakładał, że jego system jest jedynie słuszny i w pełni wystarczający, o tyle W. Okoń i jego współpracownicy twierdzą, że jest to (ze wszelkimi naturalnymi unowocześnieniami) tylko jedna droga dydaktycznego postępowania w systemie wielostronnego kształcenia. Właściwa jest dla niej strategia dydaktyczna polegająca na

²⁷ W. Okoń, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7/8.

²⁸ Por. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1967; W. Okoń, *Wielostronne uczenie się a problemy aktywności uczniów*, [w:] *O intensyfikacji nauczania i wychowania*, PZWS, Warszawa 1966.

²⁹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Naukowe Novum, Płock 2002, s. 138.

przyswojeniu wiedzy gotowej, oparta na psychologii asocjacji i dlatego nazywana jest „strategią A”³⁰. Podawanie wiedzy, jej porządkowanie, kojarzenie i zastosowanie – to najważniejsze etapy i jednocześnie elementy tej strategii.

Drugą drogą uczenia się w omawianej teorii jest odkrywanie. Osoba ucząca się sama dochodzi do kolejnych odkryć, które stają się rezultatami samodzielnego, aktywnego myślenia, niezbędnego przy rozwiązywaniu problemów. Rolą nauczyciela jest inicjowanie metod poszukujących i tworzenie sytuacji problemowych skłaniających do poszukiwania prawidłowych rozwiązań. Droga ta wymaga badawczej aktywności, formułowania pytań i konstruowania hipotez, których weryfikacja przynosi nowe informacje o rzeczywistości. Istotną cechą tej metody jest samodzielne dochodzenie do wiedzy, która ukazuje się w coraz szerszych i bardziej złożonych strukturach³¹. Takie uczenie się daje efekty wyższe niż przy uczeniu podającym. Uczący się trwalej przechowuje wiadomości samodzielnie zdobyte. Sprzyja temu strukturalne ujmowanie wiedzy, logiczne operowanie dotychczasowym jej zasobem i aktywne rozwiązywanie trudności. Oprócz zdobycia nowej wiedzy następuje także rozwój zdolności poznawczych, kształtujących rozwój ogólnej kultury umysłowej, a także rozbudowanie zainteresowań, co wyzwała tendencje samokształceniowe.

Uczenie się problemowe zostało zaliczone przez W. Okonia do drogi dydaktycznego postępowania, jaką jest odkrywanie, samodzielne dochodzenie do wiedzy przy pomocy i opiece nauczyciela. Tu nauczyciel nie jest już jedynym źródłem i dawcą wiedzy, a staje się organizatorem procesu poznania. W metodach uczenia się przez odkrywanie źródłem wiedzy jest rzeczywistość, materiały dydaktyczne, sytuacje problemowe, a nawet sam uczący się, który poprzez myślenie w procesie rozwiązywania problemu dochodzi do nowych stwierdzeń, odkryć, poglądów. Jest to nowa strategia dydaktyczna, nazywana „strategią P” – gdyż jej podstawą jest problem i jego rozwiązywanie³².

Uczenie się przez rozwiązywanie problemów jest szczególnie ważne w edukacji dla bezpieczeństwa, w kształceniu sprawności umysłowej i zdolności poznawczych osób uczących się. W nauczaniu problemowym osoba stawiana jest w sytuacji, która inicjuje realną działalność poznawczą w postaci naukowego poznawania rzeczywistości. Dzięki czemu student kształtuje i rozwija w sobie wiele cech osobowych, łącznie z etycznymi. Zdolności poznawcze nie są ćwiczone formalnie, bowiem wykształcają się w toku stawianych pytań, formułowania propozycji odpowiedzi na te pytania czy w toku zbierania materiałów. Nauczanie problemowe w edukacji dla bezpieczeństwa jest po prostu

³⁰ Por. W. Okoń (red.), *System dydaktyczny*, PZWS, Warszawa 1971, s. 45.

³¹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli...*, dz. cyt., s. 138.

³² Tamże, s. 139.

wprowadzaniem osoby w tajniki dokładnego i adekwatnego poznawania zagrożeń i sytuacji kryzysowych. Tak rozumiane siły i zdolności poznawcze człowieka kojarzą się z rozwojem zainteresowań i potrzeb poznawczych. Nie ulega bowiem wątpliwości, że rozwiązywanie problemów w edukacji dla bezpieczeństwa i towarzyszące temu przeżywanie sukcesów odkrycia, prowadzi do poszukiwania odpowiedzi na ustawicznie intrygujące pytania poznawcze.

Trzecią strategię – emocjonalną, zwaną „strategią E”, stanowi uczenie się przez przeżywanie. Nauczyciel eksponuje wówczas treści programowe, a uczący się poznają je przy wzmożonej emocji. Przeżycie może być wywołane treścią lub przedmiotem eksponowanym w formie obrazu, ilustracji, muzyki, może towarzyszyć treściom fabularnym, opisom i prezentacji atrakcyjnych informacji. Jest to szczególnie ważne z tego powodu, że uczenie się przez przeżywanie nie tylko pozwala poznać nowe zagadnienia, ale też przyspiesza ich trwałe zapamiętanie, kształtuje sądy wartościujące, rozbudza uczucia, sprzyja rozwojowi i kształtowaniu osobowości zgodnie z ideałem wychowawczym. Jednakże w edukacji dla bezpieczeństwa uczenie się przez przeżywanie nie może być uznawane za wyłączne, ani nawet za dominujące w procesie kształcenia. Musi być traktowane jako niezbędne w wielostronnym, możliwie pełnym procesie kształcenia. Jest to oczywiście droga niezbyt jeszcze znana i w pełni opracowana, ale niewątpliwie ważna i pożyteczna. Jej rozwinięcie może znacznie unowocześnić nie tylko kształcenie w szkołach współczesnych, ale także proces upowszechniania różnych wartości nauki i kultury.

Obecność pierwiastka emocjonalnego w edukacji dla bezpieczeństwa jest niezwykle korzystna. Trudno bowiem rezygnować z przeżyć emocjonalnych o znaku dodatnim, gdy się wie, że przeżycia wpływają korzystnie na zapamiętywanie przyswajanych przez osoby uczące się treści. Widzimy wtedy, że idea kształcenia wielostronnego jest wielorako uzasadniona, a hasło łączenia intelektualnego treści z przeżyciami emocjonalnymi zdaje się być oczywiste.

Problemem aktualnie ważnym staje się dla dydaktyki edukacji dla bezpieczeństwa kwestia takich działań dydaktycznych nauczyciela, w których i dzięki którym następować będzie owo pożądanе łączenie tych dwóch często przeciwstawianych sobie pierwiastków – umysłu i uczucia, racji i emocji.

Dla zaistnienia sytuacji emocjogennej konieczne są jeszcze sposobne treści, bogate aksjologicznie. Trudno bowiem wyobrazić sobie skuteczne działania na rzecz przeżyć u studentów przy treściach w tym względzie ubogich. Studiujący musi mieć co przeżywać.

Wydaje się, że dalszym składnikiem (może nawet koniecznym), którego obecność stanowi także o zaistnieniu sytuacji dydaktycznej i emocyjnej, jest styl kierowania, a więc charakter więzi emocjonalnej łączącej nauczyciela ze studentami. Nie jest bowiem tak, aby styl demokratyczny nie różnił się atmosferą uczuciową od stylu autokratycznego kierowania pracą osób uczących się.

Wszystko to, połączone harmonijnie ze sobą, tworzy pewną całość, którą określam „strategią”. Jest to całość prawdziwie żywa, właściwie niepowtarzalna, którą niepodobna ująć w macierz czynników z wagami ilościowymi.

T.S. Kuhn twierdzi, że „czymkolwiek byłyby paradygmaty, są one własnością każdej naukowej społeczności, włącznie ze szkołami tak zwanego okresu przedparadygmatycznego”³³. Problem ten jest częścią refleksji Wolfganga Welscha nad istotą nowoczesności XX wieku i obligatoryjnością pluralizmu, przejawiającego się w uznaniu i praktykowaniu wielości³⁴. Czesław Kupisiewicz definiuje paradygmat jako wzór, model: „Potocznie – typowy przykład lub model do wzorowania się lub wykorzystania; w znaczeniu filozoficznym – powszechnie uznane osiągnięcie naukowe, dostarczające modelowych rozwiązań w określonej dziedzinie nauki, a także w dziedzinach pokrewnych”³⁵.

Problem funkcjonowania paradygmatów w edukacji dla bezpieczeństwa wyjątkowo trafnie interpretuje J. Rutkowiak, wskazując na istnienie w dydaktyce pewnych wyodrębnionych podzbiorów przekonań tkwiących w paradygmatach, umożliwiających wyodrębnienie jako szczególnie obecnie znaczących pomysłów, koncepcji, sposobów i ukierunkowań kształcenia. Są to: „paradygmat nauczania podającego i poszukującego, odtwórczo-transmisyjnego i twórczego, dydaktykę nauczania – uczenia się, dydaktykę scjentyistyczną, jako techniczno-instrumentalną i humanistyczną, nauczanie eksploracyjne i w «wersji ostatecznej», dydaktykę obiektywizmu i subiektywizmu, paradygmat kształcenia pozytywnego i krytycznego, edukacyjną «teorię wpływu» – jako przekazu i «teorię rozwoju», przedstawianą w formule konstruktywistycznej”³⁶.

Optymalnym rozwiązaniem problemu istnienia i funkcjonowania wieloparadygmatyczności w edukacji jest, zdaniem J. Rutkowiak, wykorzystanie projektu przekładów paradygmatycznych, zakładającego m.in. tworzenie płaszczyzny współgrania paradygmatów, rozumianego jako „ciągłe problematyzowanie/upewnianie się, tworzące ruch

³³ T.S. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwa w badaniach naukowych*, PIW, Warszawa 1985, s. 408.

³⁴ W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna modernia*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 110-111.

³⁵ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 131-132.

³⁶ J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przykłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 34.

myśli, sprzyjający ogarnianiu komplikacji stanu realnej wieloparadygmatyczności”³⁷. Z kolei Stanisław Dylak wyróżnia dwa podstawowe, odległe od siebie, choć mogące współistnieć, paradygmaty w edukacji: „Pierwszy z nich wynika z traktowania wiedzy jako produktu i związanej z tym konieczności jej upowszechniania. Drugi to ujmowanie wiedzy jako procesu, głęboko osadzonego w osobistych odniesieniach, emocjach i doświadczeniach. Oba te ujęcia istnieją równolegle od dawna – ten pierwszy głównie w instytucjach formalnego kształcenia, ten drugi w edukacji nieformalnej”³⁸.

W dość uproszczonym ujęciu paradygmat to pewnik, którego nikt nie podważa. Otóż w edukacji i w szeroko rozumianej oświacie takie rozumienie paradygmatu jest bardzo trudne do zaakceptowania. Wystarczy przywołać tok rozumowania C. Kupisiewicza, który konstruując paradygmaty reform oświatowych, zaproponował następujący ich podział:

- „wymierzone przeciwko obecnej szkole (społeczeństwo bez szkoły),
- usiłujące ją zastąpić za pomocą alternatywnych rozwiązań edukacyjnych (szkoła alternatywna),
- takie, które zmierzają do zachowania zasadniczej konstrukcji strukturalno-organizacyjnej szkoły istniejącej, konwencjonalnej, przy równoczesnym ustawicznym doskonaleniu realizowanych przez nią celów i treści, a także stosowanych metod, form organizacyjnych oraz środków pracy dydaktyczno-wychowawczej (szkoła ustawicznie doskonalona)”³⁹.

Czwartą strategię – operacyjną, zwaną „strategią O”, tworzą praktyczne metody nauczania i uczenia się poprzez działanie. Struktura tych zajęć wspiera się na takim układzie ogniw dydaktycznych, jak⁴⁰:

- sformułowanie przez nauczyciela zadania praktyczno-poznawczego oraz stworzenie bodźców do aktywnego opanowywania wiadomości, umiejętności i nawyków niezbędnych do mistrzowskiego wykonywania swych obowiązków w zespole,
- pokaz wzoru określonej czynności, praktycznego wykorzystania sprzętu komputerowego, biurowego itp.,
- korzystanie przez uczestników kształcenia praktycznego z wiadomości teoretycznych wzmacniających motywację do praktycznej doskonałości,
- analiza stopnia opanowania umiejętności i nawyków praktycznych.

³⁷ Tamże, s. 34.

³⁸ S. Dylak, *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] *Paradygmaty współczesnej...*, dz. cyt., s. 40-41.

³⁹ C. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985, s. 26.

⁴⁰ P. Tyrała, *Kształcenie menedżerów*, Mado, Toruń 2006, s. 47.

Można stwierdzić, że taki system zasad nauczania (uczenia się), w którym podstawowe ogniwa procesu dydaktycznego podlegają ewolucji, ułatwia organizację i kierowanie procesem dydaktycznym na rzecz bezpieczeństwa. System ten obejmuje zasady⁴¹:

- świadomego i aktywnego udziału w procesie kształcenia,
- wiązania teorii z praktyką (realizmu),
- pogłębowości,
- jedności kształcenia indywidualnego i zespołowego,
- postępującej złożoności i stopniowania trudności,
- systematyczności i logicznej kolejności,
- trwałości wiedzy, umiejętności i nawyków,
- jedności kształcenia i wychowania,
- kształcenia ustawicznego.

Spośród wymienionych zasad dydaktycznych decydujący wpływ na wyniki kształcenia w edukacji dla bezpieczeństwa ma bez wątpienia – odnosząca się do wszystkich ogniw procesu dydaktycznego – *zasada świadomego i aktywnego udziału w procesie kształcenia i wychowania*⁴². Zgodnie z jej zaleceniami należy uaktywnić uczących się, traktować ich podmiotowo, a nie jako tylko biernych uczestników zajęć dydaktycznych. Istotnego znaczenia w procesie edukacji dla bezpieczeństwa nabierają też postulaty wynikające z *zasady wiązania teorii z praktyką*, którą można przypisać do kategorii realizmu. Podkreślając jedność teorii i praktyki w działalności dydaktycznej, wymaga ona, aby cele i programy kształcenia przewidywały podanie nie tylko naukowo-teoretycznych założeń, pojęć, praw i teorii, ale przede wszystkim przejawów określonej rzeczywistości społecznej, mającej wpływ na kształtowanie poczucia bezpieczeństwa obywateli.

Zasada pogłębowości, rozpatrywana w ścisłym związku z aktywnością, prowadzi do ukształtowania w świadomości uczących się jasnych, dokładnych i prawidłowych wyobrażeń oraz obrazów poznawanych urządzeń i zjawisk. Obserwacja naturalnych obiektów w rzeczywistych warunkach wiąże postrzeganie z myśleniem abstrakcyjnym. Zakłada ona, że proces przyswajania wiedzy, umiejętności, nawyków i kształtowania postaw będzie najbardziej efektywny wówczas, gdy obok poznania teoretycznego

⁴¹ Tamże, s. 48.

⁴² P. Tyrła, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002; P. Tyrła, *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

zostanie zaangażowane poznanie zmysłowe i praktyczne. Respektowanie zasady pogłębłości wiąże poznanie zmysłowe z poznaniem umysłowym i zapewnia sprawdzanie efektów dydaktyczno-wychowawczych w praktycznym działaniu podczas praktyk edukacyjnych.

Przeważająca większość czynności wykonywanych przez słuchaczy w edukacji dla bezpieczeństwa wymaga działania kolektywnego. Z tego powodu szczególnego znaczenia nabiera *zasada jedności kształcenia indywidualnego i zespołowego*. Do najważniejszych zadań we wszelkiej działalności dydaktycznej na rzecz kształtowania bezpieczeństwa indywidualnego i strukturalnego należy przygotowanie ludzi do działań w zespołach. Nie tylko pojedyncze osoby, ale również mniejsze czy większe zespoły każdej instytucji muszą ze sobą współdziałać, jak też możliwie perfekcyjnie posługiwać się określonym zasobem wiadomości i umiejętności.

Ważne znaczenie w edukacji dla bezpieczeństwa ma również *zasada postępującej złożoności i stopniowania trudności*. O kształceniu przystępnym mówi się wówczas, gdy jest ono dostosowane do intelektualno-poznawczych, emocjonalno-wolicjonalnych i fizycznych możliwości uczących się oraz posiadanych przez nich wiadomości, umiejętności i doświadczeń.

Kolejną zasadą, ułatwiającą kształcenie właściwych postaw i przyzwyczajień na rzecz bezpieczeństwa człowieka, jest *zasada systematyczności i logicznej kolejności*. Od nauczycieli wymaga ona zachowania planowego, logicznego porządku w nauczaniu i wychowaniu oraz konsekwentnego kierowania pracą uczących się w celu opanowania przez nich określonego zasobu wiadomości, umiejętności praktycznych i nawyków. Treści wiedzy programowej należy podawać we właściwej kolejności i w określonym porządku, wiązać te nieznane z już znanymi, łączyć wszystko w jedną logiczną całość, podkreślać to, co jest najbardziej istotne, troszczyć się, aby nabyte wiadomości i umiejętności stanowiły podstawę do opanowania nowego materiału.

Pewne nadzieje na stworzenie wartościowego systemu edukacji dla bezpieczeństwa budzi istnienie ogólnoteoretycznych podstaw szkoły przyszłości. Tworzy je m.in. aktywistyczna koncepcja człowieka, według której poznaje on rzeczywistość, przekształca ją oraz w procesie działania i społecznego współżycia sam się zmienia.

Drugim źródłem przesłanek do budowy modelu takiej szkoły jest transgresyjna koncepcja człowieka. Traktuje ona go jako układ samodzielny, ekspansyjny i twórczy – usiłujący przekroczyć granicę swoich osiągnięć. Refleksje naukowe na temat kształcenia myślenia i działania oryginalnego oraz twórczego są obecnie szczególnie cenne i użyteczne.

Edukacja dla bezpieczeństwa staje się skuteczniejsza, gdy w szerszym zakresie nauczyciel będzie przestrzegał w działalności dydaktycznej *zasady trwałości przyswajania wiedzy, umiejętności i nawyków*. W myśl tej zasady wykładowca powinien tak dobrać treści kształcenia, stosować takie metody i środki, aby przyswojone wiadomości, umiejętności, nawyki i postawy stawały się coraz bardziej trwałe, dokładne, głębokie, usystematyzowane i praktycznie użyteczne.

Ważną prawidłowością w edukacji dla bezpieczeństwa jest stosowanie *zasady jedności nauczania i wychowania*. Integralne ujęcie obu tych procesów zapewnia wszechstronniejsze kształtowanie osobowości ludzi, a więc ich ideałów, umysłu, uczuć i woli. Cały proces kształcenia musi być wspomagany *zasadą kształcenia ustawicznego*⁴³. Zakłada ona konieczność nieprzerwanego kształcenia i samokształcenia jak najszerszej rzeszy ludzi, którzy mogliby wypełnić swoje zadania w sytuacji zmienności zjawisk społeczno-gospodarczych.

Przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa realizowany w szkolnictwie powinien w większym stopniu przygotowywać młodzież i dorosłych do współczesnych wyzwań cywilizacyjnych oraz społecznych. Jednocześnie powinien mniej koncentrować się na przekazywaniu młodzieży wiedzy i kształtowaniu u niej prostych umiejętności poznawczych, a bardziej uwzględniać potrzeby praktyki (umiejętność udzielenia pierwszej pomocy, wsparcie społeczne). Młodzież oczekuje umiejętności poznawczych wyższego rzędu, które są niezbędne w dostrzeganiu, określaniu i rozwiązywaniu problemów oraz podejmowaniu trafnych decyzji. Stąd coraz większe zainteresowanie rolą dialogu w uczeniu się oraz współpracą i współdziałaniem, współzależnością słuchaczy (uczniów, studentów) w procesie kształcenia. Są to cechy konstytutywne interaktywnej nauki, która zaczyna dominować w społeczeństwie informacyjnym. Szkoła wykorzystująca w szerokim zakresie technologię informatyczną powinna coraz bardziej zmieniać organizację uczenia się, uwzględniając przy tym zarówno potrzeby społeczne, potrzeby osób uczących się, jak i wyzwania współczesności.

Ścisły związek z obowiązującymi przepisami prawa, a także cyklicznie zmieniające się wytyczne Europejskiej Rady Resuscytacyjnej warunkują potrzebę ciągłego śledzenia zachodzących zmian. Celową wydaje się być również potrzeba zapoznania się nauczyciela z zakresem podstaw programowych przedmiotów, takich jak: geografia, biologia, chemia, fizyka i innych, których związek z zagadnieniami realizowanymi podczas zajęć edukacji dla bezpieczeństwa jest nierozzerwalny. Tylko ścisłe korelacje z wieloma dziedzinami nauki, np. medycyną, mogą gwarantować sukces w osiąganiu celów

⁴³ B. Żechowska, *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1982, s. 44-45.

edukacyjnych. Niemożliwym jest nauczanie zagadnień związanych z ratownictwem medycznym bez podstawowej wiedzy nt. anatomii i fizjologii człowieka. Podobnie w przypadku realizacji problematyki dotyczącej zagrożeń naturalnych. Elementarna wiedza i zrozumienie przyczyn narodzin światowego terroryzmu wydają się być niezbędne. Przykładów tego typu zależności można by tu mnożyć bez końca.

Do pozyskania nowych obszarów, podczas planowania sposobu i miejsca realizacji zajęć warto jest rozważyć możliwość podjęcia współpracy z lokalnymi przedstawicielstwami centrów zarządzania kryzysowego, straży pożarnej, policji, ratownictwa medycznego i innych.

Dlatego tak ważnym jest, by nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, charakteryzujący się wysoką kulturą pracy i bardzo dobrym przygotowaniem warsztatowym, potrafił sam poszukiwać nowych sposobów realizacji poszczególnych zagadnień. Głównym impulsem dokonywania zmian w praktyce edukacyjnej jest otwartość nauczycieli i wychowawców na zmiany i świadomość barier wynikających m.in. z nieakceptowanych dotychczas sposobów pracy z młodzieżą. Stymulatorem tych zmian może być również uświadomienie sobie przez nauczycieli faktu, że szkołę obarcza się bardzo trudnymi, coraz szerszymi zakresowo i merytorycznie zadaniami profilaktycznymi. W tej sytuacji zarówno szkoła, jak i nauczyciel muszą mieć sojuszników. Ich działanie ma na celu tworzenie społecznych sił nacisku, wśród których mogą być również politycy, przedstawiciele administracji samorządowej i pracownicy placówek pomocy społecznej oraz rodzice.

Podsumowując treści zawarte w niniejszym artykule, należy stwierdzić, że przedstawione drogi, metody, strategie i paradygmaty kształcenia stanowią integralną całość w zapewnieniu jak najlepszych rezultatów w edukacji dla bezpieczeństwa. Przyczyniają się do możliwie pełnego rozwoju osobowości człowieka oraz kształtują jego postawy i system wartości. Ponadto aktywizują różne drogi i metody uczenia się, angażując w procesie zdobywania wiedzy liczne umiejętności poznawcze i zdolności intelektualne. W procesie edukacji dla bezpieczeństwa jest to szczególnie istotne, ponieważ nie nuży i nie męczy jednostajnością postępowania dydaktycznego, a uaktywnia różne sposoby i możliwości poznawania i przyswajania wiedzy. Realizacja edukacji dla bezpieczeństwa z wykorzystaniem najbardziej skutecznych teorii kształcenia zapewnia nie tylko możliwe wszechstronny rozwój uczących się, ale także właściwe ich przygotowanie do przeciwdziałania różnych zagrożeń społecznych, cywilizacyjnych, czy też kulturowych.

Bibliografia

Borowska T., „*Homo construens*” – człowiek budujący. Edukacyjne przygotowanie do radzenia sobie z różnymi zagrożeniami, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), Naukowe ITE, Warszawa-Poznań 1999.

Borowska T., *Następstwa zagrożeń występujących w życiu człowieka. Zamówienia składane edukacji wynikające z eksploracji współczesnej psychiatrii oraz psychologii*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

Dylak S., *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Juraś-Krawczyk B., *Obszary andragogicznych rozważań profesor Olgi Czerniawskiej*, [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

Kleer J., *Identyfikacja zagrożeń globalnych*, [w:] Konferencja naukowa pt. „*Zagrożenia globalne barierami rozwoju*”, pod honorowym patronatem Prezydenta RP 26.10.2012 r., BBN, Warszawa 2012.

Konopka T., Zagórska A., *Edukacja gwarantem bezpieczeństwa państwa*, [w:] *Społeczny kontekst bezpieczeństwa w obliczu zagrożeń cywilizacyjnych*, A. Zagórska (red.), Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce 2016.

Koziej S., *Identyfikacja zagrożeń globalnych*, [w:] Konferencja naukowa pt. „*Zagrożenia globalne barierami rozwoju*”, pod honorowym patronatem Prezydenta RP 26.10.2012 r. BBN, Warszawa 2012.

Krauz A., *Zawody sprawnościowo-obronne „Military Żak” 2006*, „Gazeta Uniwersytecka Pracowników i Studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 4-5/41, kwiecień-maj 2006.

Kuhn T.S., *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwa w badaniach naukowych*, PIW, Warszawa 1985.

Kupisiewicz C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985.

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.

Mazur S. (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Akademię Wychowania Fizycznego w Katowicach pod honorowym patronatem Pana Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji RP*, Akademia Wychowania Fizycznego, Katowice 2006.

Mesarosova L., *Optimalizacia vyucovania v studijnom programe bezpecnostny manazment*, [w:] *Manazerstvo bezpecnosti. Zbornik vedeckych prac*, Kosice 2008.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.

Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1967.

Okoń W. (red.), *System dydaktyczny*, PZWS, Warszawa 1971.

Okoń W., *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7/8.

Olak A., Krauz A., *Edukacja a bezpieczeństwo*, MAX-Druk, Rzeszów 2009.

Onyszkiewicz J., *Główne zagrożenia dla Polski*, [w:] Konferencja naukowa pt. „Zagrożenia globalne barierami rozwoju”, pod honorowym patronatem Prezydenta RP 26.10.2012 r. BBN, Warszawa 2012.

Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Naukowe Novum, Płock 2002.

Pólturzycki J., *Wskazania raportu J. Delorsa dla kształtowania osobowości w procesach edukacyjnych XXI wieku*, [w:] *FIDES ET RATIO. W poszukiwaniu ideału człowieka XXI wieku*, I. Mroczkowski, E.A. Wesołowska (red.), Wyższe Seminarium Duchowne w Płocku, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2001.

Rutkowiak J., *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przykłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Saran J., *Niektóre metodologiczne implikacje współczesnych przeobrażeń w edukacji dorosłych*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

Smarzyński H., *Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa-Kraków 1985.

Tyrała P., *Kształcenie menedżerów*, Mado, Toruń 2006.

Tyrała, *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

Tyrała P., *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.

Walaś W., *Metaprogramowanie dydaktyczne. Perspektywa wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji*, [w:] *Współczesne problemy pedagogologii i edukacji*, E. Sałata (red.), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2007.

Welsch W., *Nasza postmodernistyczna moderna*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

Ziarko J., *Wychowanie dla bezpieczeństwa*, [w:] *Edukacja alternatywna. Rocznik Edukacji Alternatywnej*, B. Owczarska (red.), Naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej, Łódź 2001.

Żechowska B., *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1982.