

Rozdział 7

O potrzebie i możliwościach kształtowania podstaw kultury bezpieczeństwa w młodszym wieku szkolnym

On the need and possibilities of shaping the foundations of security culture at younger school age

The aim of the paper is to present a need to shape the foundations of security culture at younger school age and to indicate the abilities of children of this age to acquire knowledge and skills. The results of analyzes conducted by numerous researchers prove that failure to form individual sensitivities characteristic for specific stages of a child's development may lead to a lack of the development of desirable ways of behavior, also in terms of security. Such behavior might not achieve the appropriate level or might not be revealed at all.

Keywords: *security culture, child, younger school age, security*

Wprowadzenie

Człowiek od zawsze nosi w sobie i wykorzystuje to, co stanowi efekt i konsekwencję działań i współdziałań panującej w jego środowisku kultury, a jednocześnie sam tę kulturę kreuje. Kulturą jest bowiem to wszystko, co jest efektem działalności człowieka i nie jest rezultatem działania natury. Można więc stwierdzić, że to, jaki będzie przyszły świat zależy przede wszystkim od człowieka, od tego w jakiej kulturze jest on wychowywany i jaką kulturę ostatecznie reprezentuje. Niezaprzeczalnym stwierdzeniem wydaje się również przekaz uzasadniający, że „im młodsze dziecko poddane jest stymulacji środowiska, tym łatwiej przyswaja

nowe informacje w wieku późniejszym”¹. Podstawowe elementy kultury bezpieczeństwa powinny być zatem kształtowane przede wszystkim w młodszym wieku szkolnym, głównie ze względu na ich strategiczne znaczenie dla bezpieczeństwa człowieka w ciągu całego życia, a także dla jego środowiska i otoczenia, zarówno aktualnie, jak i w przyszłości.

Młodszy wiek szkolny i jego właściwości istotne z perspektywy kultury bezpieczeństwa

Młodszy wiek szkolny to bardzo ważny etap w rozwoju każdego człowieka. W literaturze bywa określany zamiennie jako wiek wczesnoszkolny² czy też etap edukacji wczesnoszkolnej³. Według Lidii Wołoszynowej obejmuje okres od 7 do 11-12 roku życia⁴. Także w tym przedziale życia człowieka lokuje młodszy wiek szkolny Iwona Roszkiewicz⁵. Zdaniem Mariana Lelonek jest to czas od około 7 do 10 roku życia⁶. Z kolei Teresa Lewandowska-Kidoń i Danuta Wosik-Kawala, charakteryzując tę fazę życia człowieka, opisują zachodzące w niej zmiany począwszy od wieku 6 lat⁷. Granice określające opisywany przedział w życiu ludzi nie są więc ostre i jednoznaczne. Prawdopodobnie nieprecyzyjnie wyznaczany przez badaczy zarówno początek, jak i koniec omawianego okresu jest spowodowany jego specyficznym przebiegiem u poszczególnych osób. Każda jednostka ludzka bowiem rozwija się we własnym tempie i w specyficznym dla siebie rytmie. Oddziałują na taki swoisty przebieg wszelkich zmian zarówno czynniki genetyczne, jak i środowiskowe wraz z indywidualnie przeżywanymi doświadczeniami. Nie można także nie wspomnieć o procesie akceleracji⁸ i jego znaczeniu dla funkcjonowania

¹ M. Lelonek, *Proces poznawania i rozumienia świata w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Pabianice 2006, s. 13.

² T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 58.

³ M. Lelonek, *Proces poznawania...*, op. cit., s. 6.

⁴ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), Wydanie dwunaste, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 522.

⁵ I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek szkolny*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia Warszawa 1983, s. 9.

⁶ M. Lelonek, *Proces poznawania...*, op. cit., s. 6.

⁷ T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie poczucia...*, op. cit. s. 58.

⁸ *Acceleratio* (łac.) – przyspieszenie, w fizjologii wcześniejsze wykształcenie się jakiegoś narządu lub pojawienie się jakichś cech osobniczych; w psychologii przyspieszenie rozwo-

człowieka we wszelkich sferach życia. Akceleracja może dotyczyć zarówno rozwoju fizycznego, psychicznego, poznawczego bądź też innych zakresów zmian w najbardziej specyficznych sferach natury człowieka. Związana jest przede wszystkim z tempem i poziomem przeobrażania się współczesnego świata.

Młodszy wiek szkolny to etap życia człowieka, podczas którego w bardzo wysokim stopniu kształtowana jest osobowość, sposób bycia, odnoszenia się do innych osób, do otoczenia, do konkretnych, rzeczywistych sytuacji. Charakteryzuje się on również szeroką gamą możliwości utrwalania przekazywanych treści zarówno poprzez stosowanie form zabawowych, jak i dzięki regularnej edukacji. Istotną właściwością w okresie wczesnoszkolnym jest przede wszystkim także wielokierunkowość zainteresowań dziecka, a także brak ich stałości. Czynnikiem oddziałującym na rozwój zainteresowań dziecka są głównie sygnały płynące z jego otoczenia społecznego i sprzyjające rozwijaniu hobby⁹. Zdaniem L. Wołoszynowej, „w okresie młodszego wieku szkolnego zostaje prawie zakończony rozrost mózgu w sensie zwiększania się jego ciężaru. Mózg dziecka 9-letniego waży ok. 1300 g (ciężar mózgu człowieka dorosłego – ok. 1400 g – osiągnięty zostaje w ciągu dalszych 8-9 lat)”¹⁰. Doniosłość znaczenia dla rozwoju człowieka wieku wczesnoszkolnego podkreśla także M. Lelonek, wyjaśniając, iż: „Sprawność funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego zależy od liczby rozgałęzień i połączeń neuronów. Do szóstego roku życia dziecka neurony łączą się z innymi neuronami w tempie trzech miliardów połączeń na sekundę. Po szóstym roku życia tempo połączeń zmniejsza się. Liczbę połączeń można zwiększyć, a tym samym osiągnąć w ośrodkowym układzie nerwowym dziecka trwałe skutki w postaci zdolniejszego umysłu, poprzez środowisko bogate w stymulujące bodźce, które zapewnić może odpowiednio prowadzona

ju pewnych cech psychicznych bądź fizycznych, stwierdzone u ogółu dzieci i młodzieży w stosunku do stopnia rozwoju tych cech w ogółu dzieci i młodzieży w poprzednich okresach historycznych, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny*, W. Okoń (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 17.

⁹ I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek...*, op. cit., s. 97-98.

¹⁰ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), Wydanie dwunaste, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 532-533.

edukacja dziecka”¹¹. Teresa Ogrodzińska uważa wręcz, że „pierwsze 6 lat życia to czas, gdy kształtują się podstawy całej naszej przyszłej edukacji”¹². Jak należy zatem wnioskować, dzięki szerokiej i urozmaiconej edukacji wczesnoszkolnej dziecka, kolejne etapy jego rozwoju intelektualnego posiadają bogatszą bazę do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności, także w sferze kultury bezpieczeństwa i, co za tym idzie, bezpieczeństwa. Upływ czasu dla rozwoju mózgu po około 6-tym roku życia ma już inne znaczenie. „Dojrzałe neurony są niezdolne do podziału, tak więc wzrost ich liczby jest niemożliwy. Liczba neuronów jest cechą indywidualną i nie zwiększa się w ciągu życia, może jedynie ulec zmniejszeniu. [...] Po 40. roku życia człowiek traci codziennie około 100 tysięcy neuronów”¹³. Neurolodzy, w oparciu o wyniki badań dotyczące funkcjonowania mózgu postulują, aby programy edukacyjne dla dzieci w młodszym wieku szkolnym uwzględniały różne style nauczania i uczenia się, służące systematycznemu i równomiernemu rozwojowi wszelkich zdolności umysłowych utożsamianych z funkcjonowaniem półkul mózgowych wyspecjalizowanych w poszczególnych czynnościach¹⁴. Szczegółowo zagadnieniami tymi zajmuje się neuropedagogika. „Przedmiotem badań neuropedagogiki jest edukacja analizowana w kontekście uwarunkowań neurobiologicznych”¹⁵. Wyniki badań uzyskane przez neurologów ujawniają, że „najlepszym okresem do rozwoju procesów poznawczych jest okres pierwszych dziesięciu lat życia dziecka, a po ukończeniu dziesiątego roku życia mózg staje się coraz mniej plastyczny [...] Mózg w tym okresie życia jest jak gąbka – posiada niezwykłą chłonność i łatwość uczenia się. Dzieje się tak dlatego, że mózg najlepiej funkcjonuje w sytuacjach pozbawionych napięcia i stresu. Nigdy potem uczeń nie będzie miał tak znakomitych warunków do rozwoju umysłowego i dlatego te lata rzutują na jego dalszy rozwój”¹⁶.

¹¹ M. Lelonek, *Proces poznawania ...*, op. cit., s. 12.

¹² T. Ogrodzińska (red.), *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, Wydawca: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2004, s. 7.

¹³ M. Lelonek, *Proces poznawania i...*, op. cit., s. 14.

¹⁴ M. Lelonek, *Proces poznawania i...*, op. cit., s. 15.

¹⁵ M. Chojak, *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Fakty i mity*, Wydawnictwo „Difin SA”, Warszawa 2019, s. 13.

¹⁶ M. Lelonek, *Proces poznawania ...*, op. cit., s. 19.

Analizując cechy przypisywane dzieciom w młodszy wieku szkolnym nie można pominąć kwestii ich naturalnej *aktywności*, gdyż jest to specyficzny okres w życiu człowieka z punktu widzenia tej potrzeby. Aktywność to także istotny aspekt kultury bezpieczeństwa każdego podmiotu i możliwości kształtowania przez podmiot bezpieczeństwa w ogóle. Jak wyjaśnia Iwona Roszkiewicz, młodszy wiek szkolny charakteryzuje się tym, że „skłonność do przeżywania „tu i teraz” sprzyja ekspansji aktywności dziecka. To, że aktywność nie jest krępowana wątpliwościami ani niepokojami dotyczącymi ocen i konsekwencji własnych czynów, sprawia, że dziecko łatwo i bez reszty angażuje się w to co robi. Chciałoby się powiedzieć, że jest zaborcze w poznawaniu i opanowywaniu świata. Aktywność jego obserwowana z zewnątrz zdaje się rozwijać zgodnie z kryteriami ilościowymi: im więcej tym lepiej”¹⁷. Świadomość tego, że samemu udało się coś zrobić, powoduje zazwyczaj u dziecka dumę i zadowolenie z siebie. „Potrzeba kompetencji należy do potrzeb zwanych samowzmacniającymi. Znaczy to, że osiągnięcie danego celu dość automatycznie pociąga za sobą podejmowanie celów następnych. Dzieje się tak dlatego, że satysfakcja wynika z samego działania, a nie pochodzi z zewnątrz, nie jest konsekwencją czyjejs aprobaty. [...] W tym momencie od otoczenia oczekuje nie tyle pochwały, co współuczestniczenia w jego radości”¹⁸. Rozsądne ukierunkowanie takiej żywej i spontanicznej dziecięcej aktywności na poszerzanie wiedzy i zdobywanie umiejętności, służących kształtowaniu optymalnego charakteru i jak najwyższego poziomu kultury bezpieczeństwa może w największym stopniu przyczynić się do formowania bezpieczeństwa i to w długiej perspektywie czasowej, zarówno z punktu widzenia pojedynczego podmiotu, jak i jego otoczenia.

Młodszy wiek szkolny to także okres w życiu dziecka, kiedy spotyka się ono z oczekiwaniem, szczególnie ze strony rodziców, opiekunów czy też nauczycieli i pedagogów w szkole *odpowiedzialności* za własne czyny. Często takie oczekiwanie wiąże się z faktem przekroczenia przez dziecko progu szkoły, co czyni je uczniem i dotyczy przede wszystkim obowiązku nauki, odrabiania lekcji. Zdaniem I. Roszkiewicz, „jeszcze niedawno to, co robiło miało charakter aktywności spontanicznej. Nieco

¹⁷ I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek ...*, op. cit., s.13-14.

¹⁸ Tamże, s. 95-96.

przejaskrawiając można ująć to tak: robiło, co chciało i jak chciało. Teraz, w okresie szkolnym, pragniemy, aby działania dziecka były bardziej uporządkowane i podporządkowane nauce, pracy, poczuciu obowiązku”¹⁹. Korelacja istniejąca między kulturą bezpieczeństwa a odpowiedzialnością²⁰, daje podstawy do łączenia tych aspektów w zakresie edukacji służącej bezpieczeństwu.

Dzieci właśnie w młodszym wieku szkolnym najpełniej, najłatwiej i najszybciej edukowane są w kwestii ich relacji do konkretnych *wartości, norm i zasad*. Warto wspomnieć, że w centrum idealnego modelu kultury bezpieczeństwa są wartości i jeśli z nich wynikają normy, wówczas zasady te służą odpowiedzialnemu kształtowaniu bezpieczeństwa. Wiek wczesnoszkolny to etap w życiu człowieka, kiedy znajduje się on w stadium heteronomii w kwestii moralności. Heteronomia (*gr.*) to poddawanie się normom, które ustanowili inni²¹. „Heteronomia moralna to szczególnie sposób rozumienia przez dziecko pochodzenia norm moralnych i wszelkich zasad postępowania. Sądzi ono, będąc w tym stadium rozwoju moralnego, że przepisy regulujące zachowania w różnych sytuacjach są dane z góry i raz na zawsze, są trwale niezienne i nie można ich modyfikować, bo ktoś z zewnątrz wymaga bezwzględnego ich przestrzegania”²². Wydaje się, że warto zatem w tym okresie szczególnie koncentrować się na przekazywaniu, uczeniu i egzekwowaniu zasad służących najważniejszym kwestiom w życiu człowieka, a do takich należy zaliczyć kulturę bezpieczeństwa, oddziałującą na bezpieczeństwo, gdyż jest szansa, że utrwalać się one wówczas najsilniej i najdłużej będą oddziaływały na sposoby postępowania nie tylko w wieku dziecięcym, ale także w dorosłym życiu człowieka.

Emocje na tym etapie rozwoju sprowadzają się do „żywych reakcji uczuciowych na sytuację, w jakiej dziecko w danym momencie uczestniczy. Emocje te są słabo jeszcze kontrolowane, toteż nie powinien w tym

¹⁹ Tamże, s. 26.

²⁰ M. Cieślarczyk, A. Filippek, *Kultura bezpieczeństwa – między kreatywnością a poczuciem odpowiedzialności*, [w:] R. Rosa (red.), *Bezpieczeństwo i edukacja dla bezpieczeństwa w zmieniającej się przestrzeni społecznej i kulturowej*, Tom II, Wydawnictwo UPH, Siedlce 2012, s. 143-145.

²¹ *Nowy słownik pedagogiczny*, W. Okoń (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 127.

²² I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek ...*, op. cit., s. 69.

wieku dziwić gwałtowny płacz, złość i gniew. Emocje te wyrażają stosunek dziecka do rzeczywistości w spontaniczny sposób”²³. „Dzieci w młodszym wieku szkolnym nie potrafią mówić o swoich uczuciach. Trudno jest im w sposób konstruktywny rozładować tkwiące w nich trudne emocje, napięcia i konflikty. [...] uczucia dzieci wywoływane są przez sytuacje, w jakich się one znajdują, a także przez ich własne działania, dążenia i pragnienia, relacje i innymi ludźmi”²⁴. Emocje są ważnym elementem *postaw*. Stanisław Mika uważa, że „postawę możemy zdefiniować jako względnie trwałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań odnoszących się do jakiegoś przedmiotu lub jako dyspozycję do pojawienia się takich procesów, w której wyraża się stosunek do tego przedmiotu”²⁵.

Z kolei biorąc pod uwagę aspekt *współdziałania* Maria Ziemska dostrzega, że „to w kręgu rodzinnym uczymy się zauważać i szanować potrzeby i wartości innych i na podstawie tych rozpoznań możemy obdarzać innych oraz dzielić pewne dobra. [...] Do tego rodzaju uczestnictwa w grupie dziecko dojrzewa w wieku szkolnym, a doskonalą je w późniejszych latach”²⁶.

Podsumowując zaprezentowane wybrane cechy młodszego wieku szkolnego można zauważyć, że jest to okres w życiu człowieka, kiedy dzięki odpowiedniej edukacji można płynnie kształtować, czyniąc to ze szczególną atencją, sprzyjające bezpieczeństwu elementy kultury bezpieczeństwa. Przytaczane powyżej wyniki badań, dotyczące możliwości rozwojowych dziecka w młodszym wieku szkolnym są tego dowodem. Świadczą one o tym, że kultura bezpieczeństwa dorosłego człowieka kreowana jest przede wszystkim podczas jego dzieciństwa i to głównie w młodszym wieku szkolnym. „Nadal jednak nie ma badań na ludziach, które pozwoliłyby np. dostosować system edukacji do wrażliwości neurologicznej dzieci. [...] Sukcesy edukacyjne szkół opartych na pedagogice

²³ Tamże, s. 102.

²⁴ T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawała, *Rozwijanie poczucia...*, op. cit., s. 61.

²⁵ S. Mika, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie, „Żak”, Warszawa 1998, s. 106.

²⁶ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 98.

Marii Montessori dowodzą jednakże potencjału, jaki niesie ze sobą wykorzystanie naturalnej ciekawości dziecka i chęci doświadczania świata w różnych jego aspektach”²⁷.

Pedagogika Marii Montessori i jej znaczenie dla kształtowania kultury bezpieczeństwa

Maria Montessori (1870-1952) – to włoska lekarka, która uważała, że wszystkie dzieci od urodzenia nastawione są na rozwój własny²⁸, osiągnięcie niezależności i kroczenie ku dorosłości. „Dziecko konstruuje więc samo siebie w zależności od tego, co środowisko mu zaoferuje, a czego nie. [...] Dziecko chłonie język, zwyczaje, nawyki i wartości wyznawane przez ludzi, z którymi ma kontakt. Dzięki temu zyskuje poczucie przynależności do grupy społecznej, co zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa, a zatem i pewność siebie”²⁹. Dziecko nabywa wiedzę samodzielnie, w sposób naturalny i bez przeszkód, jeśli jest przekazywana w okresie wrażliwości na tę wiedzę, kiedy chłonnością umysłu kierują różne instynkty³⁰. Maria Montessori w rozwoju dziecka wyróżniła sześć głównych okresów wrażliwości, np. okres wrażliwości na życie społeczne (od życia płodowego, ze szczytem intensywności w wieku około 6 lat)³¹. Okres wrażliwości na porządek, zdaniem Montessori, przypadający od narodzin do 6 lat, stanowi potrzebę fundamentalną, gdyż to porządek zapewnia dziecku osiągnięcie podstawowego poczucia bezpieczeństwa. „Porządek zewnętrzny pozwala mu zbudować porządek wewnętrzny, ułożyć zawirowania wzbudzone w nim przez akty percepcji, które gromadzi w miarę zdobywania doświadczeń. Ten okres wrażliwości wpływa na całość życia psychicznego dziecka. Pozwala mu wykuć kręgosłup psychiczny (a zatem i fizyczny) i poczuć

²⁷ M. Chojak, *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Fakty i mity*, Wydawnictwo „Difin SA”, Warszawa 2019, s. 72.

²⁸ B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 23-72.

²⁹ Ch. Poussin, *Metoda Montessori – naucz mnie robić to samodzielnie. Wprowadzenie dla rodziców*, Tłumaczenie: K. Skwaran, Wydawnictwo RM, Warszawa 2017, s. 17.

³⁰ Ch. Poussin, *Metoda Montessori – naucz mnie...*, op. cit., s. 17-18.

³¹ Tamże, s. 18.

się bezpiecznie”³². Wyróżnione okresy wrażliwości są określane jako życiowe imperatywy, którym nie można się oprzeć. „Dziecko dokonuje zatem w swoim środowisku wyboru tego, czego ma się nauczyć. Jest wrażliwe na jedne działania i je podejmuje, a na inne nie. Gdy już wybierze jakiś rodzaj aktywności, koncentruje się na niej i uczy się jej w naturalny sposób, z przyjemnością i bez wysiłku”³³. „Montessori przypuszczała, że dziecko odczuwa silny ból psychiczny, jeśli nie może odpowiedzieć na ten imperatyw. [...] Sądziła również, że to cierpienie stoi za większością słynnych „kaprysów”, za którymi w rzeczywistości kryje się bardzo duża frustracja intelektualna”³⁴. Podstawą tej metody nauczania jest szacunek do indywidualności dziecka pod każdym względem w kwestii rozwoju fizycznego, duchowego³⁵, umysłowego i emocjonalnego. Dziecko jest podmiotem w tym sposobie edukowania, tak jak podmiotem w rozważaniach o kulturze bezpieczeństwa jest człowiek. Jak wynika z założeń pedagogiki Montessori, aby wiedza i umiejętności były przez dziecko przyswajane w najwyższym stopniu powinny być dostosowane do aktualnie aktywnego okresu wrażliwości. Oznacza to, że aby rozwój sprawiał radość zarówno edukowanemu, jak i edukującemu, musi uwzględniać odpowiednią stymulację, przebiegającą w odpowiednim momencie, w odpowiedniej ilości i jakości. „Na przykład weźmy pod uwagę, z jaką łatwością dziecko uczy się drugiego języka, jeżeli zetknie się z nim w okresie wrażliwości na język (od narodzenia do 7 lat)”³⁶. Dziecko w tym przedziale wiekowym przyswaja tę wiedzę spontanicznie, a człowiek dorosły musi pracować i angażować do tej czynności rozum. Bardzo korzystne byłoby, aby dorośli znali podstawowe okresy wrażliwości i potrafili rozpoznawać, kiedy dzieci przez nie przechodzą, aby mądrze towarzyszyć im w rozwoju. Ta mądrość ma szczególne znaczenie w kwestii zaspakajania potrzeby bezpiecznego

³² Tamże, s. 23.

³³ Tamże, s. 18.

³⁴ Tamże, s. 19.

³⁵ M. Miksza, *Wartości w naukach o wychowaniu, a wychowanie do wartości w pedagogice Marii Montessori. Wolność, pokój i miłość jako wartości prymarne*, [w:] M. Miksza (red.), *Edukacja w systemie Marii Montessori - wychowaniem do wartości*, Wydawnictwo „Palatium”, Łódź 2014, s. 55-71.

³⁶ Tamże, s. 21.

funkcjonowania w różnych środowiskach³⁷ i podczas całego życia. Zbliżoną opinię na temat dostosowywania zakresu treści i tempa edukacji dzieci ma psycholog radziecki, Lew S. Wygotski. Uczony wyjaśniał, iż „badania dowodzą, że dla wszystkich zabiegów wychowawczych i dydaktycznych najdonioślejsze znaczenie mają te cechy, które w chwili rozpoczęcia nauki jeszcze nie dojrzały”³⁸. Wygotski także stwierdził, że „nauczanie zorientowane na zakończony już u dziecka cykl rozwojowy staje się nieefektywne z punktu widzenia ogólnego rozwoju dziecka, nie prowadzi rozwoju za sobą, lecz samo się za nim wlecze”³⁹.

Ważnym wyzwaniem dla edukacji XXI wieku, także w kwestii przygotowania do umiejętności kreowania jak najpełniejszego bezpieczeństwa i to przez jak najszerze zbiorowości ludzi jest zatem prowadzenie badań służących typowaniu okresów szczególnej czułości na poszczególne aspekty kultury bezpieczeństwa.

Kultura bezpieczeństwa i jej główne wyznaczniki

Kultura bezpieczeństwa jest immanentną cechą każdego człowieka. Nie ma człowieka, który funkcjonuje bez charakterystycznej dla siebie kultury bezpieczeństwa. Każdy bowiem w typowy dla siebie sposób troszczy się o to, by zaspakajać jedną z podstawowych swych potrzeb jaką jest bezpieczeństwo. Sposób troski o bezpieczeństwo, dbałość o jego poziom i trwałość jest przejawem kultury bezpieczeństwa danego człowieka czy też innego podmiotu. Kultura bezpieczeństwa, czyli sposób kreowania bezpieczeństwa w konkretnym środowisku danego człowieka wynika z tego jak o bezpieczeństwie myśli, w jaki sposób je odczuwa, a także jak postępuje wówczas gdy podejrzewa, że bezpieczeństwo jest zagrożone. Kultura bezpieczeństwa w konkretnym środowisku nie jest jednak warunkowana wyłącznie sposobem myślenia, odczuwania i działania pojedynczych ludzi. Jest to także efekt umiejętności reali-

³⁷ M. Cieślarczyk, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badania problemów bezpieczeństwa i obronności państwa*, Wydawnictwo UPH, Siedlce 2009, s. 74-80.

³⁸ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Wybór i tłumaczenie: E. Flesznerowa, J. Fleszner, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 521.

³⁹ Tamże, s. 543-544.

zowania przez nich współpracy oraz współdziałań⁴⁰ na różnych płaszczyznach z wieloma podmiotami, które także cechuje charakterystyczna kultura bezpieczeństwa.

Wymienione wyżej uwarunkowania kultury bezpieczeństwa są w dużej mierze konsekwencją oddziaływania środowiska, w którym człowiek urodził się, gdzie jest wychowywany i gdzie dorasta do pełnej dojrzałości. Ostateczna postać kultury bezpieczeństwa danego podmiotu to efekt wrodzonych cech osobowych w połączeniu z wpływem najbliższego środowiska, uwzględniającym zarówno formę wszelkich przekazów dotyczących aspektów bezpieczeństwa, jak i ich treść oraz jakość.

Zdaniem Mariana Cieślarczyka, „kultura bezpieczeństwa to wzór podstawowych założeń, wartości, norm, reguł, symboli i przekonań charakterystycznych dla danego podmiotu, wpływających na sposób postrzegania przez niego wyzwań, szans i (lub) zagrożeń w bliższym i dalszym otoczeniu, a także sposób odczuwania bezpieczeństwa i myślenia o nim oraz związany z tym sposób zachowania i działania (współdziałania), w różny sposób przez ten podmiot „wyuczonych” i wyartykułowanych, w procesach szeroko rozumianej edukacji, w tym również w naturalnych procesach wewnętrznej integracji i zewnętrznej adaptacji oraz w innych procesach organizacyjnych, a także w procesie umacniania szeroko (nie tylko militarnie) rozumianej obronności, służących w miarę harmonijnemu rozwojowi tego podmiotu i osiąganiu przez niego najszerzej rozumianego bezpieczeństwa, z pożytkiem dla siebie, ale i dla otoczenia”⁴¹.

Do głównych wyznaczników kultury bezpieczeństwa zaliczyć należy przede wszystkim:

- charakter przejawiający się w specyficznej hierarchii wartości związanych z poszczególnymi przedmiotowymi wymiarami bezpieczeństwa;
- poziom kultury bezpieczeństwa w odniesieniu do przedmiotowych wymiarów bezpieczeństwa;
- respektowanie uznanych norm i zasad;

⁴⁰ M. Cieślarczyk, A. Filipek, *Rola rodziny, przedszkola i szkoły w kształtowaniu kultury bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, [w:] R. Rosa, T. Zacharuk (red.), *Wiara, Nadzieja i Miłość*, Tom II, Wydawnictwo UPH w Siedlcach, Siedlce – Drohiczyń 2013, s. 285-286.

⁴¹ M. Cieślarczyk, *Teoretyczne i metodologiczne ...*, op. cit. s. 157.

- realizowanie mądroj⁴² aktywności i ryzyka⁴³;
- umiejętność dostrzegania wyzwań⁴⁴, a nie tylko zagrożeń;
- wychowywanie do odpowiedzialności za własne czyny, opartej na rozsądnym zaufaniu;
- wrażliwość emocjonalną, empatię przejawiającą się w odpowiednich postawach, działaniach i współdziałaniach;
- a także umiejętność myślenia o konsekwencjach działań nie tylko aktualnie, ale także w przeszłości.

Kształtowanie każdego z wymienionych wyżej wyznaczników kultury bezpieczeństwa rozpoczyna się w domu rodzinnym, kiedy dziecko jest na etapie wieku przedszkolnego bądź w młodszym wieku szkolnym. Zaniechanie wdrażania wówczas podstaw stanowiących główne elementy kultury bezpieczeństwa może spowodować ich zupełny brak w dorosłym życiu. Bez stosownego charakteru i odpowiedniego poziomu kultury bezpieczeństwa trudno będzie podmiotowi oddziaływać na wysoki poziom bezpieczeństwa.

Zakończenie

Podsumowując rozważania dotyczące potrzeby i możliwości kształtowania podstaw kultury bezpieczeństwa w młodszym wieku szkolnym należy podkreślić, że wraz z biegiem czasu coraz bardziej wzrasta zainteresowanie problematyką kultury bezpieczeństwa, o czym świadczy chociażby powołanie Fundacji Kultury Bezpieczeństwa⁴⁵, a także rosnąca liczba publikacji dotycząca tego zagadnienia. Kultura bezpieczeństwa, jak wynika z badań, jest właściwością, którą można doskonalić w procesie edukacji. Edukacja uwzględniająca elementy tego fenomenu społecznego jest poważnym wyzwaniem dla polskiego systemu nauczania, szczególnie na poziomie wychowania przedszkolnego i w młodszym wieku szkolnym.

⁴² M. Cieślarczyk, A. Filipek, *Znaczenie refleksji filozoficznej i kultury bezpieczeństwa dla rozwoju nauk o bezpieczeństwie i obronności*, [w:] *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra*, (red.) E. Jarmoch, J. Kunikowski, t. 2., Siedlce-Drohiczyń 2011, s.154-158.

⁴³ A. Filipek, *Psychospołeczne i prakseologiczne aspekty jakości funkcjonowania systemu zarządzania kryzysowego*, Wydawnictwo UPH w Siedlcach, Siedlce 2016, s. 98-110.

⁴⁴ Tamże, s. 82-94.

⁴⁵ <http://polskakochabezpieczenstwo.pl/> (data dostępu: 03.12.2019)

Bibliografia

- Bednarczuk B., *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Chojak M., *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Fakty i mity*, Wydawnictwo „Difin SA”, Warszawa 2019.
- Cieślarczyk M., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badania problemów bezpieczeństwa i obronności państwa*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.
- Cieślarczyk M., Filipek A., *Kultura bezpieczeństwa – między kreatywnością a poczuciem odpowiedzialności*, [w:] R. Rosa (red.), *Bezpieczeństwo i edukacja dla bezpieczeństwa w zmieniającej się przestrzeni społecznej i kulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2012.
- Cieślarczyk M., Filipek A., *Znaczenie refleksji filozoficznej i kultury bezpieczeństwa dla rozwoju nauk o bezpieczeństwie i obronności*, [w:] E. Jarmoch, J. Kunikowski (red.), *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra*, t. 2., Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce-Drohiczyn 2011.
- Cieślarczyk M., Filipek A., *Rola rodziny, przedszkola i szkoły w kształtowaniu kultury bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, [w:] R. Rosa, T. Zacharuk (red.), *Wiara, Nadzieja i Miłość*, Tom II, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce – Drohiczyn 2013.
- Filipek A., *Psychospołeczne i prakseologiczne aspekty jakości funkcjonowania systemu zarządzania kryzysowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2016.
- Lelonek M., *Proces poznawania i rozumienia świata w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Pabianice 2006.
- Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D., *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie, „Żak”, Warszawa 1998.
- Miksza M., *Wartości w naukach o wychowaniu, a wychowanie do wartości w pedagogice Marii Montessori. Wolność, pokój i miłość jako wartości prymarne*, [w:] M. Miksza (red.), *Edukacja w systemie Marii Montessori - wychowaniem do wartości*, Wydawnictwo „Palatum”, Łódź 2014.

- Ogrodzińska T., (red.) *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, Wydawca: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2004.
- Okoń W. (red.), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Poussin Ch., *Metoda Montessori – naucz mnie robić to samodzielnie. Wprowadzenie dla rodziców*, Tłumaczenie: K. Skwaran, Wydawnictwo RM, Warszawa 2017.
- Roszkiewicz I., *Młodszy wiek szkolny*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Wydanie dwunaste, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Wybór i tłumaczenie: E. Flesznerowa, J. Fleszner, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.