

Barbara Wiśniewska-Paź

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0001-9616-1105

DOI: [10.35464/1642-672X.PS.2020.3.07](https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2020.3.07)

Kultura bezpieczeństwa a edukacja – wzajemne konteksty, relacje i wyzwania

Security Culture and Education – Mutual Contexts, Relations and Challenges

ABSTRACT: Security and the safety culture related to it as well as education and the education for safety functioning within it are currently key concepts in the theory and practice of everyday life in modern societies, which have their own multi-dimensional (individual, collective) and objective (realm: cultural, economic, ethical, environmental, health, etc.) reference. This multidimensional subject-object context – at the same time constitutes the basis and starting point for the analysis of threats, formulating strategies for counteracting and responding to them, and building educational programs in order to develop a less, only spontaneous, and more systemic approach to the current challenges and dangers with which we have and we will be dealing in the near future. They affect directly and indirectly almost all spheres of life and types of human activity from birth to old age. The aim of this article is, apart from presenting the above-mentioned reports, the accompanying challenges and contexts, also to organize key concepts and terms with reference to their often-inadequate interchangeable use, also in scientific articles.

KEYWORDS: education, education for safety, safety culture, cultural safety, society, changes.

STRESZCZENIE: Bezpieczeństwo i związana z nim kultura bezpieczeństwa oraz edukacja i funkcjonująca w jej ramach edukacja na rzecz bezpieczeństwa są aktualnie kluczowymi pojęciami teorii i praktyki życia codziennego współczesnych społeczeństw, które posiadają swoje wielowymiarowe podmiotowe (podmiot jednostkowy, podmiot zbiorowy) i przedmiotowe (sfery rzeczywistości: kulturowa, gospodarcza, etyczna,

środowiskowa, zdrowotna i in.) odniesienia. Ów wielowymiarowy podmiotowo-przedmiotowy kontekst stanowi jednocześnie bazę i punkt wyjścia do analizy zagrożeń, formułowania strategii przeciwdziałania im i reagowania na nie oraz budowania programów edukacyjnych w celu wypracowania mniej, wyłącznie spontanicznego, a bardziej systemowego podejścia do aktualnych wyzwań i niebezpieczeństw, z którymi mamy i będziemy mieć do czynienia w najbliższej przyszłości. Dotyczą one pośrednio i bezpośrednio niemal wszystkich sfer życia i typów aktywności człowieka od urodzenia do późnej starości. Celem niniejszego artykułu jest oprócz przedstawienia wyżej wymienionych relacji, towarzyszących im wywań i kontekstów, także uporządkowanie kluczowych pojęć i terminów ze zwróceniem na ich często nieadekwatne zamienne stosowanie, także w artykułach naukowych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, edukacja na rzecz bezpieczeństwa, kultura bezpieczeństwa, bezpieczeństwo kulturowe, społeczeństwo, zmiany.

Dynamika, którą można zaobserwować w ciągu ostatnich dwudziestu lat w zainteresowaniu problematyką bezpieczeństwa jest obecna na różnych płaszczyznach, m.in. medialnej, szeroko rozumianej debaty społecznej, także na niwie naukowej, angażując w to różne dziedziny i dyscypliny nauki. Istniejące i pojawiające się coraz to nowe zagrożenia generowane są przez szereg czynników skorelowanych pośrednio i / lub bezpośrednio, m.in. z rozwojem cywilizacyjnym, technicznym, kulturowym i gospodarczym. Ich kontekst stanowią często konflikty o różnym zasięgu i charakterze (lokalnym, narodowym, międzynarodowym) oraz różnym podłożu (militarnym, niemilitarnym), zaś towarzyszące temu poczucie braku stabilności i permanentny stan zagrożenia występujący zwłaszcza w subiektywnej percepcji ludzi implikuje stałe zainteresowanie różnych podmiotów (jednostkowych i zbiorowych) problematyką bezpieczeństwa. Racjonalną konsekwencją tego stanu rzeczy jest z jednej strony rosnąca potrzeba zapewnienia skutecznej ochrony (ze strony powołanych do tego celu instytucji, w tym służb i wojska), z drugiej zaś konieczność opracowania strategii edukacyjnej w tym zakresie ze specyfikacją na elementy i potrzeby różniące jej zakres tematyczny i metodologię. Pewne działania są w tym aspekcie podejmowane, ale wciąż, jak się wydaje, w niewystarczającym zakresie. Kwestia systemowego podejścia, stopnia profesjonalizacji oraz tempa adekwatnego to rozwoju i multiplikacji zagrożeń jest wciąż w sferze *in statu nascendi*.

To co jest szczególnie niepokojące, to fakt, że zalew informacji o zagrożeniach niestety nie jest zrównoważony ani pod względem ilościowym, ani tym bardziej jakościowym informacjami na temat pożądanej aktywności wspomnianych instytucji odpowiedzialnych za bezpieczeństwo (w tym prowadzonej przez nie prewencji, czynnego przeciwdziałania i reagowania) (Galar, 1997, s. 123). Wciąż niewiele się również konstruktywnego dzieje w kwestii mechanizmów, strategii i ich wdrażania (m.in. w ramach edukacji i związanej z nią kultury bezpieczeństwa), co w założeniu miałyby tym zagrożeniom skutecz-

nie przeciwdziałać. W tym kontekście zagrożenia stały się cechą wyróżniającą współczesne życie podmiotów (w wymiarze jednostkowym i zbiorowym). Egzystencjalna niepewność indywidualnych i zbiorowych podmiotów „wzmocniana jest przez kulturową i moralną złożoność, wielowątkowość, natłok tragicznych (sensacyjnych) informacji, czy po prostu bezpośrednią przemoc wojenną, terrorystyczną, [...] psychologiczną, niejawną i skrytą” (Drabik, 2013, s. 9). Czynniki potęgującymi ten stan jest trwanie w „płynnej” rzeczywistości – która implikuje rozluźnienie więzi społecznych czy brak stabilności trwania struktur społecznych o różnym stopniu sformalizowania. Istotną kwestią jest obserwowany rozdział władzy od polityki i zastąpienie idei nowoczesnego państwa przez dominację globalnej przestrzeni, która przez swoją nieokreśloność jest trudna w prognozowaniu jej rozwoju. Nie bez znaczenia jest również zanik życia wspólnotowego i solidarności jako wartości, towarzyszące temu procesowi osłabienie struktur społecznych oraz postępujący upadek myślenia, planowania i działania perspektywicznego (Bauman, 2007, s. 7–9) wykraczającego poza planowanie dzisiejszego popołudnia, jutrzejszego dnia czy miesiąca, a także prognozowanie ewentualnych konsekwencji podejmowanych działań w przeszłości.

Współczesny charakter rzeczywistości w wielu aspektach coraz bardziej okazjonalnej i niepewnej przyczynia się do wywoływania, wzmocnienia i utrzymywania permanentnego stanu niepokoju i niepewności. „Między ludzkie więzi, które niegdyś wplecione były w sieć bezpieczeństwa wartą trwałych nakładów czasu i wysiłku i wartą poświęcenia własnych doraźnych interesów [...] stopniowo się osłabiają i traktowane są jako coraz bardziej tymczasowe” (Bauman, 2007, s. 9). Źródeł współczesnej niestabilności i nieokreśloności należy się doszukiwać w postępującym deficycie wartości bazowych (etycznych) znajdujących swoją egzemplifikację w egzystencji wspomnianych podmiotów. Do tego dochodzą nieuniknione zmiany w charakterze kontekstu tych działań (egzystencji). Normatywny kontekst odniesienia został bowiem zastąpiony kontekstem nieustannego porównywania i zestawiania. Zatem nie prowadzi do wzmocnienia poczucia wartości i stabilności, lecz generuje daleko posuniętą swobodę interpretacyjną, także co do wartości podstawowych i jednoznacznej oceny ich egzemplifikacji w rzeczywistości społecznej (Bauman, 2006, s. 14). Towarzyszy temu zjawisku moralna nieokreśloność, brak zinternalizowanych przez podmioty norm etycznych oraz równie wyraźny brak potrzeby zrozumienia zjawisk, ludzi, konsekwencji i konieczności kształtowania kompetencji w zakresie współdziałania w celu konstruktywnego rozwiązywania sytuacji trudnych (kryzysowych) czy podejmowania racjonalnych działań (Drabik, 2013, s. 10).

Uzasadnione wydaje się zatem duże zainteresowanie i podejmowanie badań z zakresu *security studies* (Zalewski, 2012), w tym „funkcjonowania oraz kreowania skutecznych metod kontroli nad fascynującą dla człowieka od tysięcy lat dychotomią *zagrożenie–bezpieczeństwo*” (Piwowarski, 2015, s. 12). Z punktu widzenia współczesnych badań nad bezpieczeństwem ważny jest fakt, że główny punkt ciężkości z zagrożeń o charakterze militarnym „został przesunięty w stronę szerszej perspektywy poznawczej do analizy zagrożeń, które można sklasyfikować w kategorii personalnej i strukturalnej. Chodzi tu m.in. o deskrypcję i antycypację zagrożeń bezpieczeństwa konkretnej jednostki i zbiorowości, a także bezpieczeństwa ich szeroko rozumianego strukturalnego otoczenia” (Drabik, 2013, s. 10). Bezpieczeństwo jest zatem aktualnie jedną z kluczowych kategorii i pojęć funkcjonowania współczesnego człowieka, społeczeństw, państw czy cywilizacji związaną z szerokim spektrum różnych wymiarów stabilności, przetrwania i rozwoju. Wciąż jednak nieproporcjonalnie duży nacisk kładziony jest na samo pojęcie bezpieczeństwa i jego rozpatrywanie z różnych perspektyw na płaszczyźnie teoretycznej, a w nieproporcjonalnie mniejszym zaś stopniu dotyczy znaczenia jakie ma dla konieczności stanu jego utrzymania oraz aspektów dotyczących kultury bezpieczeństwa i edukacji, na które chciałabym w niniejszym artykule zwrócić szczególną uwagę.

Wymiary bezpieczeństwa i kwestia ich analizy

Słowo „bezpieczeństwo” odmieniane jest współcześnie przez wszystkie możliwe przypadki, stało się tak powszechne i wielowymiarowe, że coraz trudniej o jednoznaczne jego kategoryzacje. W aspekcie pojęciowym należy traktować je jako kategorię abstrakcyjną, która została stworzona na potrzeby analiz teoretycznych. W prowadzonych studiach i badaniach jego wymiarów i perspektyw pojęcie to wymaga każdorazowo dookreślenia w celu wskazania jakiego obszaru podmiotowo i / lub przedmiotowo dotyczy. Nie bez znaczenia jest uwzględnienie również kontekstu(ów) ponieważ jego / ich zmienność czasowo-przestrzenna sprawia, że „bezpieczeństwo” należy traktować i rozpatrywać jednocześnie jako stan i jako proces. Dla porządku – „stan”, określa aktualną sytuację bezpieczeństwa w danym momencie (czasowo-przestrzennym), a także skalę, wymiar, zasięg oraz trwałość, natomiast „proces” dotyczy tworzenia i umacniania bezpieczeństwa z uwzględnieniem jego dynamiki w zakresie podmiotowym, przedmiotowym, czasowym i przestrzennym. Każdorazowe uwzględnianie i odnoszenie się do obu wymiarów (stanu i procesu) jest w kontekście prowadzonych analiz kluczowe i zasadne.

Definitywnie przyjmuje się, że pojęcie „bezpieczeństwo” (z łac. *sine cura – securitas*) w pierwotnej wersji funkcjonowało jako stan „bez pieczy”, stan wolny od niepokoju i zagrożeń oraz istnienia poczucia pewności, że jest bezpiecznie. To podejście bardzo często jest przywoływane we współczesnych opracowaniach problemowych z tego zakresu. Z czasem dostrzeżono, że bezpieczeństwo oprócz bycia stanem jest również procesem, który ulega nieustannym zmianom, w związku z tym bezpieczeństwo nigdy nie jest stanem stałym. Rzeczywistość tu i teraz warunkowana jest każdorazowo kontekstem, a więc zespołem uwarunkowań czasowo-przestrzennych oraz czynników będących pochodną oddziaływania i wpływu innych podmiotów będących w relacjach pośrednich lub bezpośrednich. Reasumując, bezpieczeństwo należy zatem traktować zarówno jako stan i proces. Tylko bowiem przy takim podejściu możliwe jest stałe monitorowanie i prognozowanie, a jednocześnie projektowanie i wdrażanie mechanizmów utrzymujących *status quo* i generujących pożądany rozwój.

Warto przy tym wziąć pod uwagę pewną oczywistość, że pod względem zakresowym nie jest możliwe zapewnienie bezpieczeństwa w wersji całkowitej, z uwzględnieniem perspektywy długoterminowej czy krótkoterminowej, wszystkim ludziom, społeczeństwom, państwom czy kontynentom. Zawsze będą trwały i pojawiały się różnego typu zagrożenia i związane z nimi sytuacje kryzysowe lub konflikty o różnym zakresie i natężeniu, generujące określone konsekwencje posiadające niekiedy charakter konstruktywny, a niekiedy destrukcyjny. Ma na to wpływ wiele czynników. Jednym z kluczowych jest kwestia przygotowania podmiotów (zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych o różnym zasięgu) do radzenia sobie z nimi, dostrzegania ich, przewidywania ich wystąpienia, prognozowania konsekwencji i budowania strategii przeciwdziałania im, reagowania na nie (w wymiarze indywidualnym, zbiorowym i instytucjonalnym), co z kolei wiąże się z aktualną i przeszłą kondycją edukacji i kultury bezpieczeństwa w tym aspekcie. To właśnie w pierwszej kolejności edukacja i kształtowana na jej podstawie kultura bezpieczeństwa stanowią w mojej ocenie trzon turbiny konstruktywnych zmian w zakresie bezpieczeństwa. Zmienność wyzwań i zagrożeń implikuje przy tym stałą potrzebę zmiany priorytetów, z którą nieustannie należy się liczyć, stawiając na procesualny charakter podejścia do zmian, rozwoju i podejmowanych działań.

Wielowymiarowy charakter bezpieczeństwa generuje zatem konieczność rozpatrywania go w ramach różnych płaszczyzn i kontekstów (Pawłowski, Ciupiński, 2002, s. 14–22; Fehler, 2002, s. 12). Na gruncie nauk społecznych pojęcie to skorelowane jest z zaspokajaniem kilku kluczowych potrzeb jednostek i grup społecznych o różnym zasięgu (mikro-, mezo- makro- i megastruktur).

Są nimi w pierwszej kolejności: egzystencja, rozwój, brak zagrożeń oraz przetrwanie. Istnienie braku bezpieczeństwa wspomnianych podmiotów jest podstawą do powstania najpierw subiektywnego, a potem obiektywnego poczucia niepokoju i zagrożenia. W literaturze przedmiotu można spotkać tzw. węższe (ujęcie negatywne, w kategoriach oceny aktualnego stanu) i szersze (ujęcie pozytywne, przedstawiane w kategoriach procesu) rozumienie bezpieczeństwa (Zięba, 1997, s. 5). Joseph S. Nye przykładowo mówił wyłącznie o pozytywnym i negatywnym aspekcie bezpieczeństwa (za: Zięba, 1999, s. 30). W węższym rozumieniu definiowane było ono jako brak zagrożeń, natomiast w szerszym jako aktywny proces jego kształtowania w celu przetrwania i rozwoju. Obok prostego podziału na bezpieczeństwo w węższym i szerszym rozumieniu zaproponował również bardziej szczegółowy podział bezpieczeństwa według pięciu kryteriów: podmiotowego, przedmiotowego, przestrzennego, czasowego i organizacyjnego (Zięba, 1999, s. 30–32). W ramach aspektu podmiotowego wyróżnił: bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe; w ramach aspektu przedmiotowego zawarł m.in. bezpieczeństwo: społeczne, polityczne, gospodarcze, wojskowe, kulturowe, ideologiczne, ekologiczne, informacyjne i inne. Biorąc pod uwagę aspekt przestrzenny wyróżnił bezpieczeństwo: personalne (dotyczące indywidualnych ludzi), lokalne (państwowo-narodowe), subregionalne, regionalne (koalicyjne), ponadregionalne i globalne (uniwersalne). Koncentrując się natomiast na aspekcie temporalnym, wskazał rozróżnienie stanu bezpieczeństwa i procesu bezpieczeństwa, natomiast odnosząc się do sposobu organizacji (osiągania i dbałości o bezpieczeństwo) wyróżnił m.in.: unilateralne (indywidualne), izolacjonizm, neutralność, niezaangażowanie, sojusze, system bezpieczeństwa kooperacyjnego i system bezpieczeństwa zbiorowego (Ciupiński, 2002; Malak, 2010).

Klasyfikacji, podziałów i koncepcji można wymienić oczywiście bardzo wiele. Ich podstawą są każdorazowo najistotniejsze cechy, które są charakterystyczne dla danego obiektu lub procesu (Malak, 2010). „W zakresie bezpieczeństwa należą do nich przede wszystkim: podmioty i obiekty bezpieczeństwa, rodzaje zagrożeń, sfery działalności ludzkiej (społecznej). Typologia bezpieczeństwa powinna więc być konstruowana operując się na trzech podejściach (aspektach): podmiotowym, przedmiotowym i przestrzennym. Kwestia czasu jest immanentną cechą bezpieczeństwa, zarówno jako stanu, jak i procesu, zaś sposób jej organizowania to tylko proces a nie rodzaj bezpieczeństwa” (Malak, 2010). Choć bezpieczeństwo jest często traktowane jako kategoria niepodzielna, to ze względu na specyfikę obszarów jego występowania, konieczności zawężania lub rozszerzania w trakcie prowadzonych analiz – jego typologizacja i klasyfikacja jest konieczna.

Analizując współczesne wymiary i koncepcje definiowania bezpieczeństwa można zatem zauważyć, że mają one w przewadze charakter systemowy i wielowymiarowy. Oprócz wymiaru związanego ze sferą państwa i wojska uwzględniają również wymiar ekonomiczny, demograficzny, kulturowy, humanitarny czy technologiczny. Oprócz kwestii przetrwania zwracają uwagę na istotne spektrum czynników dotyczących rozwoju podmiotów indywidualnych i zbiorowych. W tym ujęciu z jednej strony mamy do czynienia z globalnym wymiarem ładu międzynarodowego, z drugiej zaś kwestią wspomnianego rozwoju, dobrobytu czy jakości życia. We współczesnych koncepcjach bezpieczeństwa państwo przestało zatem być jedynym podmiotem i obiektem bezpieczeństwa. Są nimi także podmioty pozapaństwowe oraz szeroko rozumiany system międzynarodowy (Ciekanski, 2009).

Kultura bezpieczeństwa – znaczenie i rola

Popularny obecnie przy okazji rozmaitych opracowań i analiz z zakresu bezpieczeństwa termin „kultura bezpieczeństwa” jest określeniem relatywnie nowym, mimo że ludziom od dawna towarzyszy przekonanie „że istnieje »coś«, co jednym osobom i grupom społecznym pozwala żyć bezpieczniej niż innym, którzy mają ciągle kłopoty z zaspokajaniem tej podstawowej potrzeby jaką jest bezpieczeństwo” (Filipek, Gałek, 2014, s. 17).

Przyjmuje się, że po raz pierwszy wspomniano o kulturze bezpieczeństwa w dokumencie przygotowanym po katastrofie w Czarnobylu w drugiej połowie lat 80. XX wieku, w którym zwrócono uwagę, że istnieją pewne wspólne atrybuty i towarzyszące im prawidłowości dotyczące wielu procesów i zjawisk występujących w sferze bezpieczeństwa, które można określić jako kulturę bezpieczeństwa. Stało się to później impulsem do coraz szerszego rozpowszechniania go i coraz częstszego używania, formułowania definicji. Na początku lat 90. XX wieku termin ten (ang. *Safety Culture*) został wprowadzony m.in. w Stanach Zjednoczonych i Anglii (Pitgeon, 1991, s. 129–140), w Polsce wszedł do powszechnego obiegu na przełomie XX i XXI wieku wraz z wyodrębnieniem dyscypliny nauk o bezpieczeństwie i obecnie dynamicznie rozwijającej się subdyscypliny – kultury bezpieczeństwa (Cieślarczyk, 2000). Różne były jego konteksty i zakresy definicyjne, różny też cel stosowania. Wyrażna różnorodność w sposobach definiowania tego terminu w literaturze przedmiotu sprawia, że nie są one ani zakresowo spójne, ani tym bardziej jednoznaczne. Równie często termin ten jest używany zamiennie z podobnym w brzmieniu, lecz o zupełnie innym w znaczeniu terminem „bezpieczeństwo kulturowe”, o czym szerzej w dalszej części.

W 1993 roku Brytyjska Komisja Zdrowia i Bezpieczeństwa (HSC) zaproponowała definicję „kultury bezpieczeństwa”, która jest jedną z powszechnie stosowanych i przywoływanych przy okazji różnych analiz i opracowań. W myśl tej propozycji kultura bezpieczeństwa to: „produkt indywidualnych i grupowych wartości, postaw, postrzegania, kompetencji i wzorów zachowań, które określają zaangażowanie oraz styl zarządzania bezpieczeństwem i zdrowiem organizacji” (HSC, 1993). Kwestia bezpieczeństwa jest zatem pochodną dwóch składowych: w pierwszej kolejności nastawienia osób zarządzających odpowiedzialnych za tworzenie zasad i reguł funkcjonowania instytucji, w drugiej zaś, nastawienia, postaw i zachowań współpracowników / realizatorów procesu (w wymiarze indywidualnym i grupowym). Można zatem wyróżnić dwie warstwy „kultury bezpieczeństwa”, które wzajemnie się dopełniają: warstwę zarządzającą (organizacyjną) i warstwę behawioralną (związaną z aktywnością podmiotów, działaniem, zachowaniem). Pierwsza dotyczy wzorców, zasad i sposobów postępowania, natomiast druga jest tą, która podlega kształtowaniu i modyfikacjom na podstawie wyżej wymienionych elementów warstwy zarządzającej. Jej kształt determinowany jest przez postawy, poglądy i zachowania ludzi, a jej pochodną jest ogólny klimat instytucji, który bardziej lub mniej sprzyja / kształtuje poziom kultury bezpieczeństwa oraz różne aspekty poczucia bezpieczeństwa społeczności zaangażowanej w jej kreowanie i funkcjonowanie (Sadłowska-Wrzesińska, 2014).

Analizy dotyczące kultury bezpieczeństwa należy zatem prowadzić w węższej i szerszej perspektywie. W pierwszej, z punktu widzenia podmiotu, definiowana jest jako „zasób wiedzy i sposoby myślenia o bezpieczeństwie, ale także sposoby odczuwania bezpieczeństwa oraz związane z tym sposoby osiągnięcia bezpieczeństwa” (Skrabacz, Loranty, Konarski, 2015, s. 81). Natomiast w drugiej (szerszej) – kulturę bezpieczeństwa można rozpatrywać z wykorzystaniem metafory drzewa (Cieślarczyk, 2015, s. 81–83), którego korzenie wyrastają na określonym podłożu, i od jakości podłoża (m.in. kultury organizacyjnej, prawnej, zdrowotnej, ekonomicznej, politycznej, informacyjnej i in.) i jego wpływu na jakość korzeni (kultury bezpieczeństwa) uzależniona jest jakość jego owoców (odpowiednio m.in. bezpieczeństwa organizacyjnego, prawnego, zdrowotnego, ekonomicznego, politycznego, komunikacyjno-informacyjnego i in.) (Cieślarczyk, 2015, s. 81–82). Jest to bardzo obrazowa metafora, która wyjaśnia z jakim konstruktem myślowym i jakiego typu procesami mamy do czynienia.

Pień oraz jego korzenie egzemplifikują kulturę bezpieczeństwa. Metafora „korzeni” drzewa wykorzystywana jest do opisu fenomenu „bezpieczeństwa kulturowego” i kwestii „tożsamości” (Filipek, Gałek, 2014, s. 17), natomiast

„pień drzewa” reprezentujący „kulturę bezpieczeństwa” nie jest traktowany jako prosta suma poszczególnych (wymienionych) rodzajów kultur i odpowiadających im sektorów bezpieczeństwa, lecz jego rdzeniem są m.in.: system wartości, norm, postaw (z uwzględnieniem komponentu racjonalnego (wiedzy), emocjonalnego i behawioralnego), a także zachowań, działań i współdziałań. Wszystkie te składowe są niezbędne do zapewnienia właściwej relacji podmiotu z kontekstem (otoczeniem), w tym współdziałania z innymi podmiotami w celu rozpoznawania potencjalnych i istniejących zagrożeń, minimalizowania ryzyk oraz radzenia sobie z nimi (Cieślarczyk, 2015, s. 84). Koncepcja aktywnego, „działającego” podmiotu będącego w stałej relacji z otoczeniem i z innymi podmiotami zakłada rozumienie przez podmiot sensu podejmowanych działań opartych o „rdzeń” (system wartości) oraz normy, które stanowią podstawę nie tylko sprawnego działania podmiotów, ale także ich wzajemnego współdziałania w celu zapewnienia bezpieczeństwa jednostkowego i zbiorowego (Filipek, Gałek, 2014, s. 22). Są to bardzo istotne czynniki i procesy, których współwystępowanie i produktywna kooperacja są kluczem do budowy i trwania kultury bezpieczeństwa określonej wspólnoty ludzi o równie określonym (różnym) zasięgu.

Ważną perspektywą w analizie kultury bezpieczeństwa jest uwzględnienie najczęściej pojawiających się sfer rzeczywistości. Wśród nich sfery: mentalnej, materialnej i organizacyjnej, które traktowane są jako trzy filary kultury bezpieczeństwa (Cieślarczyk, 2015, s. 85–90). Na jakość korelacji między tymi trzema sferami bezpieczeństwa a składowymi „podłoża” kultury bezpieczeństwa i związanymi z nimi pochodnymi (efektami) zwanymi „owocami” w przedstawionej metaforze drzewa, ma wpływ efektywna strategia zarządzania oraz posiadane kompetencje podmiotów i rodzaje inteligencji, którymi dysponują (w tym m.in. kwestia posiadania lub nie inteligencji emocjonalnej oraz cyfrowej) (Korab, 2010; Brynson, 1996; Burdea, Coiffet, 2003).

Reasumując, kultura bezpieczeństwa bywa często traktowana jako „swoisty, wewnętrzny »program operacyjny« kierujący zachowaniami, działaniami i współdziałaniami osób i grup społecznych, mającymi – ich zdaniem – zapewnić im bezpieczeństwo” (Filipek, Gałek, 2014, s. 22).

Bezpieczeństwo kulturowe vs kultura bezpieczeństwa

Odnosząc się do przedstawionej metafory drzewa, można zadać sobie pytanie jaka jest relacja oraz różnice występujące pomiędzy „bezpieczeństwem kulturowym” a „kulturą bezpieczeństwa”. „Bezpieczeństwo kulturowe”, z którym bywa utożsamiana „kultura bezpieczeństwa” odnosi się do warunków,

w ramach których społeczeństwo może rozwijać i utrzymywać wartości dotyczące własnej tożsamości oraz czerpania wzorców z innych narodów i kultur (Michałowska, 1997, s. 132). W wielu definicjach w ramach „bezpieczeństwa kulturowego” włącza się m.in. następujące zagadnienia: ochronę wartości kultury symbolicznej (duchowej) i materialnej, poczucie bezpieczeństwa kulturowego narodu, jednostek i grup etnicznych czy zbalansowaną otwartość kulturową oraz prowadzenie przez państwo przemyślanej polityki kulturowej (Czaja, 2003, s. 26–27). Jako podstawowe elementy „bezpieczeństwa kulturowego” wymienia się: ochronę tożsamości kulturowej podmiotu, jej reprodukcję („odnawianie”) i rozwój, co ma w założeniu stanowić rękojmię utrzymania stanu równowagi podmiotu i jego rozwoju (Cieślarczyk, 1997). Istotną kwestią jest dostrzeżenie dynamicznego charakteru tego zjawiska, którego trwanie uzależnione jest od zachowania balansu między ochroną własnej tożsamości przez podmiot(y) przy jednoczesnej elastyczności i otwartości na wpływy wartości innych kultur (Olechowski, 2010, s. 117).

Analizując relację pomiędzy „kulturą bezpieczeństwa” a „bezpieczeństwem kulturowym” w skali mikro-, mezo- i makrowymiarze struktur społecznych warto odwołać się do modelu podstawowych funkcji systemu społecznego w koncepcji Talcotta Parsonsa, który wyróżnił oprócz funkcji adaptacji (podmiotu do otoczenia), także funkcję kultywowania i przyswajania wzorów, funkcję osiągania celów (w tym m.in. w zakresie bezpieczeństwa: trwania, przetrwania i rozwoju) oraz funkcję integracji wewnętrznej. Wszystkie funkcje są ze sobą skorelowane obustronną relacją z tożsamością podmiotu (Filipek, Gałek, 2014, s. 26). Każda pełni ważną funkcję, także w zakresie jego bezpieczeństwa i tożsamości systemu podmiotów, w tym struktur średniego zasięgu (społeczności lokalnych) i makrostruktur (społeczeństwa / społeczeństw). Zgodnie z tą koncepcją „można przyjąć założenie, że kultura bezpieczeństwa jest fenomenem psychospołecznym wypełniającym swoje funkcje głównie »na zewnątrz« podmiotu, zaś bezpieczeństwo kulturowe »do wewnątrz«” (Filipek, Gałek, 2014, s. 26). Idąc tym tokiem myślenia „kultura bezpieczeństwa” pozwala podmiotom rozpoznawać przestrzeń i pojawiające się w jej ramach zagrożenia i wyzwania (reagować na nie, wykorzystywać je i / lub przeciwdziałać im, radzić sobie z nimi) adekwatnie do aktualnego kontekstu sytuacyjnego, wykorzystując do tego celu funkcję adaptacyjną oraz funkcję integracji wewnętrznej.

Należy jednak pamiętać, że bezpieczeństwo nie ogranicza się wyłącznie do funkcji trwania i przetrwania systemu, ale także rozwoju, co z kolei wymusza istnienie pewnej dozy otwartości na otoczenie, w tym ocenę i podejmowanie ryzyka, czemu służy m.in. wyższy poziom „kultury bezpieczeństwa”

(Filipek, Gałek, 2014, s. 26) W momencie jednak, gdy podmiot bojąc się konsekwencji podjęcia ryzyka i przeczując zagrożenie własnego „bezpieczeństwa kulturowego” „wykazuje »nadmierną troskę« [...] w obawie przez innymi podmiotami i ich kulturami, narasta nieufność wobec innych podmiotów oraz ich »zamykanie się« wobec otoczenia” (Filipek, Gałek, 2014, s. 26). Sytuacja ta nie tylko jest częstą przyczyną braku rozwoju, ale także może stać się przyczyną powstania tzw. spirali nieufności i agresji ze strony podmiotów, wobec których zostało zastosowane owe „zamknięcie” i / lub różne formy braku otwartości w relacjach w różnych wymiarach i na różnych poziomach. Jest to współcześnie szczególne aktualny problem, kiedy mobilność ludzi jest wciąż duża (pomimo pandemii) w stosunku do czasów, kiedy rozwój możliwości transportu towarów, ludzi i usług nie były tak rozwinięte i potencjalne okoliczności wchodzenia w relacje i mieszania wartości kultur były mocno ograniczone.

Edukacja i jej rola a kultura bezpieczeństwa

Bezpieczeństwo i związana z nim kultura bezpieczeństwa oraz edukacja i funkcjonująca w jej ramach edukacja na rzecz / dla bezpieczeństwa są aktualnie kluczowymi pojęciami teorii i praktyki życia codziennego współczesnych społeczeństw, które mają swoje wielowymiarowe podmiotowe (podmiot jednostkowy, podmiot zbiorowy) i przedmiotowe (sfery rzeczywistości: kulturowa, gospodarcza, etyczna, środowiskowa, zdrowotna i in.) odniesienia. Ów wielowymiarowy podmiotowo-przedmiotowy kontekst stanowi punkt wyjścia do analizy zagrożeń, formułowania strategii przeciwdziałania im i reagowania na nie oraz budowania programów edukacyjnych w celu wypracowania systemowego podejścia do aktualnych wyzwań i niebezpieczeństw, z którymi mamy i będziemy mieć do czynienia w najbliższej przyszłości (Wiśniewska-Paź, 2019). Dotyczą one pośrednio i bezpośrednio niemal wszystkich sfer życia i typów aktywności człowieka od urodzenia do późnej starości.

Tak jak wspominałam na wstępie, należy przy tym mieć świadomość, że pełnego bezpieczeństwa nie jest w stanie zagwarantować żadne państwo i żadna z funkcjonujących w jego ramach służb. O nasze bezpieczeństwo musimy zatroszczyć się przede wszystkim sami i to w sposób ciągły. Wąże się to permanentnym procesem uzupełniania i aktualizowania wiedzy, nawykiem uważności, uczenia się i doksztalcania, a dzięki temu nadążania za zmianami, włączając w ten proces stałą potrzebę rozwoju własnych kompetencji. Żeby jednak taka sytuacja miała miejsce ludzie / społeczeństwa muszą zrozumieć sens takich zachowań. To sprawia, że coraz większe wyzwanie stoi przez edukacją, która poprzez formalne i nieformalne instytucje oraz procesy edu-

kacyjne powinna odgrywać rolę głównego kreatora w tej kwestii. Sama jednak normatywna funkcja edukacji w tym obszarze nie wystarczy, potrzebna jest strategia i działania związane z jej realizacją przez ludzi przygotowanych do tego procesu.

Nasza aktywność i nasze chęci w tym obszarze wymagają zatem wsparcia. Będzie ono bardziej efektywne, jeśli ze strony państwa, władz samorządowych, władz lokalnych czy instytucji edukacyjnych (m.in. szkół i uczelni) wyraz tej pomocy stanowić będą nie tylko teoretyczne ramy strategii edukacji na rzecz bezpieczeństwa, ale przemyślane systemy szkoleń w zakresie uwrażliwiania oraz edukacji ludzi należących do różnych grup i kategorii społecznych w zakresie rozpoznawania zagrożeń i tzw. bezpiecznych zachowań (w tym rozpoznania, prewencji i reagowania).

Wyzwanie, które stoi przed współczesną edukacją na rzecz bezpieczeństwa, wymaga zatem wysiłku zbudowania nowej strategii działania i zmiany sposobu myślenia na temat zagrożeń. Oczekiwanie na pojawienie się zagrożeń, a potem dopiero myślenie jak sobie z nim poradzić, jak interpretować, przeciwdziałać, jak reagować to powszechna praktyka, która wymaga natychmiastowej zmiany. Wspominałam o tym wielokrotnie przy okazji różnych wystąpień i na łamach wielu publikacji z tego zakresu. Sugerowana zmiana wymaga wypracowania nowego paradygmatu edukacji na rzecz bezpieczeństwa (nowego wzoru myślenia na ten temat, nowej perspektywy adekwatnej do współczesnych zagrożeń i kontekstów), a także włączenie do tego działania wspomnianej edukacji permanentnej i wielowymiarowej, a więc nie doraźnej czy okresowej, ale ciągłej, nie tylko teoretycznej, ale przede wszystkim praktycznej, zachęcającej i stwarzającej warunki do stałego uzupełniania i rozwijania swojej wiedzy i doświadczeń w kwestii zagrożeń i bezpieczeństwa przez całe życie. Tylko taka perspektywa myślenia o tego typu edukacji i skorelowanego z nim działania powinna odnieść pożądane skutki.

Kwestia szeroko rozumianej edukacji dla bezpieczeństwa oraz rozwój kultury bezpieczeństwa są współcześnie coraz bardziej popularnymi aspektami rozważań absorbującymi w podobnym stopniu zarówno badaczy, jak i tzw. zwykłych ludzi, bez względu na wiek, płeć, dochody czy wykształcenie. Zwracałam na to wielokrotnie uwagę w wydanych monografiach z tego zakresu (m.in. Wiśniewska-Paź, 2014, 2015, 2016, 2018a, 2018b, 2019), sygnalizując jednocześnie podstawowe przyczyny tego zjawiska. Uważam że jest to pozytywny symptom, który może i powinien przyczynić się do wystąpienia wyżej wspomnianej zmiany. Z pewnością nie nastąpi ona od razu, ważne, żeby wystąpiła w sposób przemyślany (stąd istotność opracowania długofalowej strategii działania) oraz żeby miała charakter ciągły, a nie była domeną modowego impulsu czy chwili.

W aspekcie bezpieczeństwa i kultury bezpieczeństwa niestety zdecydowanie bardziej mamy rozbudowaną ofertę edukacyjną w zakresie bezpieczeństwa jako takiego (dotyczy to zwłaszcza oferty wyższych szkół prywatnych i publicznych odnośnie do kierunków studiów z tego zakresu), a zdecydowanie brakuje w naszym kraju przemyślanej i kompleksowej oferty z zakresu edukacji na rzecz bezpieczeństwa, która powinna mieć swój początek nie w ostatnich klasach szkoły podstawowej, ale znacznie wcześniej – w okresie żłobkowo-przedszkolnym, a jeszcze wcześniej zapoczątkowana winna być w środowisku domowym i realizowana w procesie ciągłym – minimum do końca cyklu studiów wyższych. Deficyty w tym zakresie dotyczą także kształcenia kadr, jak i samego programu przedmiotu z tego zakresu, o czym już wspominałam. Trzeba zatem się pochylić i nad tym deficytem, ponieważ nie jest to potrzeba o charakterze jednostkowym, ale systemowym.

Warto podjąć to wyzwanie, ponieważ potrzeba bezpieczeństwa to, jak wspominałam na wstępie, obecnie nie tylko jedna z kluczowych potrzeb, ale i wartości człowieka, która stanowi podstawę możliwości zaspokajania innych ważnych potrzeb i wartości, m.in.: przetrwania, tożsamości i rozwoju. Ważne jest przy tym, aby bezpieczeństwo nie było rozumiane jako stan, lecz jako proces (wyrażający trwanie), który zapewnia poczucie stabilności, spokoju, pewności i zabezpieczenia, brak zagrożenia i ochronę przed niebezpieczeństwami (Rutkowski, 1995).

W najnowszych badaniach dotyczących bezpieczeństwa podkreślany jest aspekt identyfikowania bezpieczeństwa z poszerzaniem obszaru wolności, odpowiedzialności i autonomii (Pieczywok, 2015, s. 17). Potrzeba bezpieczeństwa ma w związku z tym charakter podmiotowy, który pozostaje w pośrednim i bezpośrednim związku z wymiarem strukturalnym współtworzonym przez różne instytucje rządowe, samorządowe oraz grupy (w tym różne formacje grup mundurowych: militarne i paramilitarne). Oba wymiary wzajemnie przenikają się głównie na płaszczyźnie deklaratywnej i medialnej, a chodzi o to, żeby tak rozumiane bezpieczeństwo było realizowane praktycznie i to w rzeczywistości taką jaka ona jest, a nie jaka była przykładowo dziesięć czy dwadzieścia lat temu (Chojnacki, 2014, s. 69). Wymaga to zatem zbudowania strategii spójnej z potrzebami i adekwatnej w stosunku do zagrożeń XXI wieku. Troska o bezpieczeństwo personalne jest podstawą do racjonalnego interpretowania i współtworzenia bezpieczeństwa strukturalnego (Pieczywok, 2012, s. 9). Zwracałam na to uwagę wielokrotnie przy okazji wspomnianych monografii i atykułów. Żeby tego dokonać istnieje konieczność wspierania procesu budowy i doskonalenia strategii edukacji na rzecz bezpieczeństwa oraz budowy, pielęgnowania i rozwoju kultury bezpieczeństwa.

W obliczu współczesnych wyzwań, chaosu i przewartościowań okazuje się, że przed edukacją na rzecz bezpieczeństwa stoi nie tylko przekaz rzetelnej wiedzy teoretycznej na temat zasad bezpieczeństwa i zagrożeń z uwzględnieniem ich przyczyn i konsekwencji, czy zorganizowanie warunków do nabycia wiedzy praktycznej i osiągnięcia określonych sprawności, ale także zbudowanie jasnej wizji, „ku czemu człowiek ma zmierzać, na jakich wartościach ma oprzeć swoją egzystencję, jak ma żyć jako istota wolna, rozumna i odpowiedzialna. [...] jakie wartości cenić i dlaczego? Jak efektywnie przeciwdziałać wszelkim zagrożeniom? Jak żyć bezpiecznie i godnie?” (Pieczywok, 2014, s. 27). Odniesienia do odpowiedzi na temu podobne pytania można odnaleźć w ramach czterech płaszczyzn związanych m.in. z wychowaniem naturalnym (rodzinnym), środowiskiem szkolnym i oddziaływaniem grup rówieśniczych, które mają, zwłaszcza na określonym etapie rozwoju człowieka, większy wpływ na proces socjalizacji człowieka niż rodzina i szkoła; następnie instytucji państwowych, samorządowych, firm i korporacji, w których człowiek pracuje lub załatwia bieżące sprawy związane z jego egzystencją, i na koniec tzw. „powszechną edukacją dla bezpieczeństwa”, do której zalicza się także organizacje społeczne oraz media.

Paradygmat edukacji na rzecz bezpieczeństwa traktowany jest często w literaturze przedmiotu jako „wyrastający z kontynuacji oraz znajdowania kompromisu, umiaru i »złotego środka« między systemami wychowania do wolności, walki, miłości a wychowaniem obronnym (propaństwowym). Kompromis ten wyraża dyrektywa aktywności opisywanej przez metody wojenną i pokojową, które sytuowane są w filozofii jako podstawowe środki realizacji życia – bezpieczeństwa” (Pieczywok, 2014, s. 27). W podejściu tym odchodzi się zatem od edukacji wyłącznie do wojny lub wyłącznie do pokoju na rzecz zrównoważenia obu, które jest niezbędne do zbudowania wielowymiarowej refleksji na temat świata, bliższego i dalszego otoczenia, a także do tego, aby uczyć się żyć, przeżyć, rozwijać się i doskonalić w różnych warunkach i sytuacjach.

Zgodnie z koncepcją paradygmatu zaproponowaną przez T. S. Kuhna wiedza ludzka zmienia się i doskonali nie w sposób kumulatywny, lecz skokowy i okazjonalny, przechodząc przez etapy reprezentujące określone paradygmaty (Kuhn, 1985, s. 371). Biorąc pod uwagę współczesną dynamikę i wielowymiarowość rzeczywistości oraz złożoność potrzeb, pomocna w poszukiwaniu bazy strategii edukacyjnej na rzecz bezpieczeństwa może się okazać koncepcja Arystotelesa, według którego natura ludzka, charakter oraz osobowość człowieka cechuje elastyczność, dynamizm oraz zdolność do zmian. Koncepcja człowieka implikuje podejście do edukacji, które u Arystotelesa polega na kształ-

towaniu określonych nawyków i zachowań, na podstawie których człowiek swoją elastyczną i dynamiczną naturę (charakter, osobowość) będzie modyfikował w zależności od celów, aktualnego kontekstu, potrzeb czy zamiarów. Kluczem do konstrukcji i wdrożenia wartościowej edukacji na rzecz bezpieczeństwa wydaje się zatem być uwzględnienie przynajmniej trzech aspektów:

- podejścia do koncepcji człowieka jako aktywnego, relacyjnego, refleksyjnego i odpowiedzialnego podmiotu żyjącego wśród ludzi, zdolnego do adaptacji, wyrażania troski o bliższe i dalsze otoczenie;
- traktowanie edukacji nie jako stanu, lecz jako procesu uwzględniającego różnorodność metod przekazu wiedzy, przemyślany dobór kadry, proporcji między teorią a praktyką, a także wysokiej jakości realizacji założonych celów programowych;
- stałego uwzględniania wielowymiarowego(-ych) kontekstu(-ów) jej funkcjonowania i ich zmienności, co wiąże się z aktualizowaniem programów czy metod przekazu wiedzy i przyswajania umiejętności praktycznych dostosowanych do aktualnych zagrożeń, wymogów bezpieczeństwa oraz specyfiki społeczności (grup i kategorii społecznych), do którego adresowany jest przekaz (z uwzględnieniem cech i preferencji m.in. określonych grup wiekowych, zawodowych etc.) (Wiśniewska-Paź, 2019, s. 244–245).

Jak się okazuje, w budowie edukacji ukierunkowanej na przyszłość zwłaszcza kwestia podmiotu (z jednej strony kreatora, z drugiej zaś uczestnika) wydaje się kluczowa. To bowiem od kreatora tego procesu zależy przecież jak będzie wyglądała edukacja, jaka zostanie przyjęta jej koncepcja, jak będzie wyglądała proporcja między teorią a praktyką, program i metody przekazu wiedzy, kwestia jej aktualizacji i realizacja procesu. To zaś będzie miało wpływ na postrzeganie go przez potencjalnego uczestnika (lub szerzej podmioty – uczestników) owego procesu w kwestii ich zaangażowania, stosunku do edukacji oraz dostrzegania jej sensu w procesie ciągłym (przez całe życie z uwzględnieniem samoedukacji).

Koncepcja tzw. „aktywnego podmiotu” wpisującego się w nurt tzw. edukacji humanistycznej postuluje odejście od kultury nauczania i wprowadzenia kultury uczenia się, a tzw. „kulturę błędu” proponuje zastąpić kulturą rozwijania potencjału (Żylińska, 2013). Interesujące podejścia w tym nurcie oprócz nawiązania do klasycznej koncepcji Arystotelesa, reprezentuje również m.in. koncepcja Zbigniewa Kwiecińskiego w ramach dziesięciościanu (dekaedru) edukacji, koncepcja podmiotu relacyjnego Margaret Archer (Wiśniewska-Paź, 2020, s. 101–117), czy balansująca na pograniczu psychologii i socjologii transgresyjna koncepcja człowieka Józefa Kozieleckiego, która postrzega podmiot

jako autonomiczny, ekspansyjny oraz twórczy, zdolny do przekraczania swoich granic jeśli chce i potrafi korzystać z naturalnego wyposażenia swojej ludzkiej natury (Kozielecki, 1987). Składają się na nią trzy umiejętności: myślenie (umiejętność rozumienia, analizy, stawiania celów czy wnioskowania), miłość (podażanie ku, tworzenie więzi) oraz wolność (w tym umiejętność podejmowania decyzji, dokonywania wyborów i trwania w nich) (Szewczyk, 2014, s. 155–156.).

Interesujące dopełnienie wskazanych jako przykłady koncepcji stanowi dialektyczne ujęcie podmiotowości społecznej autorstwa Piotra Sztompki, który wyróżnił dwa jej rodzaje: podmiotowość indywidualną i kolektywną. Rzeczywistość społeczną traktuje jako swoisty rodzaj syntezy oraz wzajemnego oddziaływania z jednej strony podmiotowości jednostek, z drugiej zaś podmiotowości struktur. W procesach tych biorą udział jego zdaniem dwa rodzaje uczestników życia społecznego – elita oraz masy. Elita, w tym ujęciu, wykonuje tzw. „działania przedstawicielskie”, konstruuje reguły oraz pole gry społecznej, w tym struktury, w ramach których toczy się życie społeczne, a także proces kształtowania umysłów, postaw i dążeń członków społeczeństwa. Natomiast tzw. masy, zwykli ludzie – w ich gestii są w myśl tej koncepcji tzw. „działania realizacyjne”, które podejmują na co dzień w procesie tzw. gry w polu społecznym skonstruowanym przez elity (Sztompka 2002, s. 450–451). Zaproponowana przez P. Sztompkę „aktywistyczna koncepcja” postępu jest traktowana przez autora jako idea mobilizująca do działania zarówno kreatorów życia społecznego, jak i zwykłych obywateli (2002, s. 452). Podkreślana zaś potrzeba aktywności, mobilizacji, analizy i selekcji informacji, a także kreatywność czy idea samodoskonalenia wydają się kluczowe w obliczu współczesnych zmian i występujących zagrożeń, także edukacji na rzecz bezpieczeństwa oraz budowanej, wzmacnianej i rozwijanej na jej podstawie kultury bezpieczeństwa.

Do realizacji powyższych zadań i wyzwań przy wsparciu wspomnianych, i wielu innych wartych rozważenia koncepcji, potrzebna jest przemyślana strategia. Zdaniem R. Rumelta „Strategia to sposób na pokonanie jakiegoś problemu lub przeszkody, to także odpowiedź na pojawiające się wyzwanie. Jeśli wyzwanie to nie zostanie zdefiniowane, trudna lub wręcz niemożliwa staje się ocena jakości przyjętej strategii. A jeśli nie możemy ocenić jakości strategii, to nie możemy także odrzucić złej lub poprawić dobrej strategii” (Rumelt, 2017, s. 5). Aktualnie jestem na etapie przygotowywania artykułu, który będzie dotyczyć właśnie tego aspektu.

Bibliografia

- A Future Security. Agenda for Europe.* (1996). Stockholm.
- Archer, M. S. (2013). *Człowieczeństwo: problem sprawstwa.* Kraków.
- Augustyniak, K., Piotrowski, A. (2011). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Cywilizacyjne problemy bezpieczeństwa.* Poznań.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika.* Warszawa.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne czasy. Życie w epoce niewinności.* Warszawa.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia.* Warszawa.
- Bauman, Z. (2007). *Spółczesność w stanie obłąkania.* Warszawa 2007.
- Baudrillard, J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna, jego mity i struktury.* Warszawa.
- Brynson, S. (1996). Virtual Reality in Scientific Visualisation. *Communications of the ACM*, t. 39, No. 5.
- Burdea, C.G., Coiffet P. (2003). *Virtual Reality Technology.* Hoboken.
- Bourdieu, P. (1990, 2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, z J. C. Passeronem, Warszawa.
- Chojnacki, W. (2014). Barwy i cienie w edukacji dla bezpieczeństwa. W: A. Skrabacz, L. Kornarski (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa.* Warszawa.
- Chrobak, S. (2011). Edukacja – wiedza zdolna ukierunkować człowieka w świetle pierwszych zasad i ostatecznych celów. *Forum Pedagogiczne UKSW*, 2.
- Ciekankowski, Z. (2009). Działania asymetryczne jako źródło zagrożeń bezpieczeństwa. W: *Bezpieczeństwo i Technika Przeciwpożarowa / Safety & Fire Technique*, 3.
- Cieślarczyk, M. (1997) *Psychospołeczne i organizacyjne elementy bezpieczeństwa i obronności*, Warszawa.
- Cieślarczyk, M. (2000). Społeczeństwa i społeczności na przełomie wieków – od bezpieczeństwa kultury do kultury bezpieczeństwa, referat na XI Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny, Rzeszów–Tyczyn.
- Ciupiński, A. (2010). *Doktrynalne i instytucjonalne przesłanki bezpieczeństwa kooperacyjnego.* W: T. Jemioła, K. Malak (red.). *Bezpieczeństwo zewnętrzne Rzeczypospolitej Polskiej.* Warszawa.
- Czaja, J. (2003). *Bezpieczeństwo kulturowe RP.* Warszawa.
- Czajkowska-Ziobrowska, D., Zduniak, A. (2007). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych.* Poznań.
- Drabik, K. (2013). *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne.* Warszawa.
- Domański, H. (2009). *Spółczesność europejska stratyfikacja i systemy wartości.* Warszawa.
- Eriksen, T. H. (2003). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji.* Warszawa.
- Filipek, A., Gałek, B. (red.) (2014). *Współczesne bezpieczeństwo i kultura bezpieczeństwa*, Siedlce.
- Fehler, W. (red.) (2002). *Współczesne bezpieczeństwo.* Toruń.
- Gajda, J. (2000). *Edukacja zorientowana na XXI wiek.* Lublin.
- Galar, R. (1997). *Ćwierć wieku frustracji. Czy nadzieje na postęp zawodzą na ostatnich latach?* W: J. Reykowski, T. Bielecki (red.). *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*, Poznań.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration.* Berkeley–Los Angeles.
- Giddens, A. (2012). *Nowoczesność i tożsamość.* Warszawa.
- Goszczyńska, M. (1997). *Człowiek wobec zagrożeń. Uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka.* Warszawa.

- Górka, M. (2014). *Cyberbezpieczeństwo jako podstawa bezpiecznego państwa i społeczeństwa w XXI wieku*. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji: konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz.
- HSC (Komisja Zdrowie i Bezpieczeństwo. Trzeci raport: organizowanie dla bezpieczeństwa. Grupa analityczna ACSNI on Human Factors. HMSO, (1993) London.
- Jankowski, D. (2007). *Edukacja wobec zmiany*. Toruń.
- Karpińska, A. (2003). *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*. Białystok.
- Korab, K. (red.). (2010). *Wirtual. Czy nowy wspaniały świat?* Warszawa.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm*. Warszawa.
- Krasnodębski, M. (2008). *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa.
- Krąpiec, M. A. (1998). *Dziela: Ja – Człowiek*, t. IX, Lublin.
- Kuhn, T. S., (1985). *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko.
- Kwieciński, Z. (1996). Edukacja wobec wyzwań demokracji. Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. W: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.). *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Toruń.
- Kwieciński, Z., Witkowski, L. (red.) (1993). *Spory o edukację*. Warszawa.
- Lee-Chai, A. Y., Bargh, J. A (red.) (2009). *Władza. Pokusy i zagrożenia*. Gdańsk.
- Lombaerts, H. (2002). Edukacja z perspektywy europejskiej. *Horyzonty Wychowania*, 1(2).
- Makselon, J. (red.) (2000). *Człowiek przełomu tysiącleci*. Kraków.
- Malak, K. Typologia bezpieczeństwa. Nowe wyzwania. <http://stosunki-miedzynarodowe.pl/bezpieczenstwo/954-typologia-bezpieczenstwa-nowe-wyzwania>.
- Mazurkiewicz, G. (red.) (2012). *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków.
- Mersarovic, M., Pestel, E. (1977). *Ludzkość w punkcie zwrotnym*. Warszawa.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. (1997). Warszawa: wyd. Komisja Europejska.
- Michałowska, G. (1997). Bezpieczeństwo kulturowe w warunkach globalizacji procesów społecznych. W: D. B. Bobrow, E. Halizak, R. Zięba (red.). *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX w.* Warszawa.
- Olechowski, J. (2010). Kultura i zjawiska dezintegracji i konfliktu. W: A. W. Ziętek (red.). *Międzynarodowe stosunki kulturalne*, Warszawa.
- Pawłowski, J., Ciupiński, A. (red.) (2002). *Umiędzynarodowiony konflikt wewnętrzny*. Warszawa.
- Pieczywok, A. (2012). *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec zagrożeń i wyzwań współczesności*. Warszawa.
- Pieczywok, A. (2014). Edukacja dla bezpieczeństwa i jej możliwości oddziaływana na różnych poziomach rzeczywistości społecznej. W: A. Skrabacz, L. Konarski (red.). *Edukacja dla bezpieczeństwa*. Warszawa.
- Pieczywok, A. (2015). Refleksyjny wgląd w wybrane obszary edukacji dla bezpieczeństwa. W: A. Pieczywok, K. Loranty (red.). *Bezpieczeństwo jako problem edukacyjny*. Wrocław.
- Pieczywok, A., Loranty, K. (red.) (2015). *Bezpieczeństwo jako problem edukacyjny*. Wrocław.
- Pitgeon, N. F. (1991). Safety Culture and Risk Management in Organizations. *Jurnal of Cross – Cultural Psychology*, 22, s. 129–140.
- Piwowski, J. (2015). *Fenomen bezpieczeństwa*. Kraków.
- Plezia, M. (1958). *Od Arystotelesa do „Złotej Legendy”*. Warszawa.

- Reykowski, J., Bielecki, T. (red.). (1997). *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*. Poznań.
- Rumelt, R. P. (2017). *Dobra strategia zła strategia. Czym się różni i jakie to ma znaczenie*. Warszawa.
- Rutkowski, C. (1995). *Bezpieczeństwo i obronność: strategie – koncepcje – doktryny*. Warszawa.
- Sadłowska-Wrzesińska, J. (2014). Bezpieczeństwo behawioralne (BBS), społeczna odpowiedzialność biznesu (CSR) i dialog społeczny – współczesne wyzwania bezpieczeństwa pracy. W: R. Knosala (red.). *Innowacje w zarządzaniu i inżynierii produkcji*. T. II. Opole.
- Skinner, B. (1978). *Poza wolnością i godnością*. Warszawa.
- Skrabacz, A., Konarski, L. (2014). *Edukacja dla bezpieczeństwa*. Warszawa.
- Skrabacz, A., Loranty, K., Konarski, L. (red.). (2015). *Edukacja dla bezpieczeństwa. O kształtowaniu kultury bezpieczeństwa*. Warszawa.
- Szewczyk, W. (2014). Transgresja – czy człowiek potrafi siebie przekraczać? *Teologia i Moralność*, 2/16.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków.
- Tinbergen, J., Dollzman, A. J., Ettinger, J. (1978). *O nowy ład międzynarodowy*. Warszawa.
- Jaworska, T., Leppert, R. (red.). (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków.
- Wiśniewska-Paź, B. (red.) (2014). *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec specyfiki szkolenia grup dyspozycyjnych*. Wrocław.
- Wiśniewska-Paź, B. (red.). (2015). *Edukacja a bezpieczeństwo w różnych wymiarach i kontekstach. Formacje militarne i paramilitarne wobec wyzwań edukacyjnych*. Wrocław.
- Wiśniewska-Paź, B., Liberacki, M. (red.). (2016). *Społeczny i edukacyjny wymiar inicjatyw pro-obronnych w Polsce – stan obecny i perspektywy*. Wrocław.
- Wiśniewska-Paź, B. (red.). (2018a). *Współczesne zagrożenia – bezpieczeństwo – edukacja. Czyli jak uczyć społeczeństwo zasad bezpieczeństwa*. Wrocław.
- Wiśniewska-Paź, B. (red.). (2018b). *Instytucje edukacyjne – zagrożenia – bezpieczeństwo. Konteksty prawne, społeczne, edukacyjne i zdrowotne*. Toruń.
- Wiśniewska-Paź B. (2019). *Społeczne i edukacyjne konteksty bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. Wzajemne relacje, implikacje teoretyczne i wymiary praktyczne*. Toruń.
- Wiśniewska-Paź B. (2020). *Koncepcja podmiotu relacyjnego M. Archer wobec współczesnych wyzwań kultury bezpieczeństwa*. W: F. Byłok, M. Łapota, K. Rędziński (red.). *Społeczeństwo, kultura, wychowanie: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Januszowi Sztumskiemu z okazji 90-lecia urodzin*. Częstochowa, s. 101–117.
- Witkowski, L. (2000). *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa.
- Wojnar, I., Kubin J. (1996). *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa.
- Zacher, W. (2003, 2007). *Spór o globalizację. Esej o przyszłości świata*. Warszawa.
- Zalewski, S. (2012). W poszukiwaniu tożsamości nauk o bezpieczeństwie. W: *Metodologia badań bezpieczeństwa narodowego*. T. III. Warszawa.
- Zduniak, A., Kryłowicz, M. (2004). *Edukacja dla bezpieczeństwa w rodzinie, szkole i pracy*. Warszawa–Poznań.
- Zięba, R. (1997). Kategoria bezpieczeństwa w nauce o stosunkach międzynarodowych. W: D. B. Bobrow, E. Halizak, R. Zięba (red.). *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX w.* Warszawa.
- Zięba, R. (1999). „Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego: koncepcje – struktury – funkcjonowanie”. Warszawa.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne*. Toruń.