

MARIUSZ DEMBIŃSKI

ORCID: 0000-0002-8352-5106

mdmd@amu.edu.pl

Pedagogika bezpieczeństwa – nowa subdyscyplina

Security Pedagogy – New Sub-discipline

STRESZCZENIE

Celem opracowania było nie tylko uzasadnienie powołania pedagogiki bezpieczeństwa jako nowej subdyscypliny pedagogiki, lecz także jej dookreślenie przez odwołanie się do idei *praxis* opisanej przez niemieckiego myśliciela Dietricha Bennera. W tym celu nie tylko przybliżyłam jego poglądy na temat zasad pedagogicznej *praxis* i poszerzam je o propozycje zasad myślenia i działania, które powinny wpisywać się w ogólnoludzką strukturę *praxis*, czyli w etykę, estetykę, politykę, ekonomię i religię. Całość odnoszę przez pedagogiczną *praxis* do jej podstawy, czyli do teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznych, w przestrzeni której sytuuję pedagogikę bezpieczeństwa. W końcu, zastanawiając się nad celami, zadaniami i miejscem edukacji w obszarze pedagogiki bezpieczeństwa, wskazuję niebezpieczeństwa, które mogą stać się źródłem jej patologicznej tożsamości.

Słowa kluczowe: pedagogika bezpieczeństwa; *praxis*; pedagogiczna *praxis*; zasady myślenia i działania; teoria wychowania; teoria kształcenia; teoria instytucji pedagogicznych; nieafirmacyjny; edukacja

Wyższym rozumem naprawiamy błędy zwykłego,
i jakże zwodniczego rozsądku, zaślepionego
woluntaryzmu, złudnej sugestii symboli.
Aby się rozumieć, musimy tworzyć teksty,
w których iluminacja współdziała z interpretacją.
Mówimy po to, aby poznać to, co mówimy.

Andrzej Lam (2009)

WPROWADZENIE

W dniu 27 stycznia 2017 r. w Warszawie miało miejsce inauguracyjne posiedzenie Zespołu Edukacji dla Bezpieczeństwa działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Koordynatorem i Przewodniczącym Zespołu jest Profesor Ryszard Bera. Spotkanie to zostało dopełnione kolejnym, które odbyło się w dniu 18 grudnia 2017 r. w Łodzi. Jego zwieńczeniem było powołanie sześciu podzespołów badawczych: Zagrożenia dla pokoju i bezpieczeństwa publicznego; Zagrożenia w sferze społecznej; Zagrożenia zdrowotne w sferze psychofizycznej i rodzinnej; Zagrożenia własnej kariery zawodowej; Zagrożenia bezpieczeństwa ucznia w cyberprzestrzeni; Edukacyjne wyzwania na rzecz bezpieczeństwa.

W spotkaniu warszawskim honorowym gościem był Generał i Profesor Bogusław Pacek, którego wykład „Zagrożenia pokoju we współczesnym świecie” stanowił wprowadzenie do dyskusji dotyczącej doprecyzowania obszarów zainteresowania Zespołu. Wraz z próbami wyznaczenia zakresu zadań i celów sekcji pojawiła się kwestia sporna, a z nią pytanie: Czy obecnie powinno się mówić o pedagogice bezpieczeństwa czy o edukacji dla bezpieczeństwa? I choć większość opowiedziała się za edukacją dla bezpieczeństwa, głównie dlatego, że nazwa ta już funkcjonuje w programach kształcenia i z tego powodu łatwiej powinno się dyskutować z politykami i edukatorami o jej przyszłości, to mimo tych wstępnych ustaleń spór nie został rozstrzygnięty.

Kolejne spotkanie miało miejsce w Łodzi. Tematem przewodnim posiedzenia były „Zagrożenia dla bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni jako przedmiot badań i kształcenia”, a gościem honorowym był Profesor Bogusław Śliwerski. W trakcie tego zjazdu swoje tematy zreferowali: Doktor inż. Wojciech Kamiński, Doktor hab. Józef Bednarek i Doktor Anna Andrzejewska. Wart odnotowania jest fakt, iż realizując cele tego spotkania, mówiono nie o edukacji dla bezpieczeństwa, a o pedagogice bezpieczeństwa.

Opowiadając się w konsekwencji za nazwą pedagogika bezpieczeństwa, należałoby w pierwszym rzędzie zastanowić się nad jej formalnym i treściowym obliczem, które mogłyby zaoferować nowe ścieżki kształtowania tożsamości bezpieczeństwa w pedagogicznych strukturach. W tym celu odwołam się do idei ogólnoлюдzkiej *praxis* opracowanej przez Dietricha Bennera (2015) i w jej strukturalnym kontekście odniosę się do wyłaniających się celów i zadań pedagogiki bezpieczeństwa.

W ramach krótkiego wprowadzenia zaznaczę, że warto pamiętać, iż w naszym kraju mamy bogatą ofertę edukacyjno-kształcącą na temat edukacji dla bezpieczeństwa. W takich miastach, jak Poznań, Gdańsk, Gliwice, Bartoszyce itd. znajdują się Wyższe Szkoły Bezpieczeństwa. W wielu uniwersytetach, głównie na wydziałach nauk politycznych i dziennikarstwa, oferuje się szeroką ofertę spe-

cializacji w tym zakresie, np. takich jak: administracja bezpieczeństwa publicznego, zarządzanie kryzysowe czy bezpieczeństwo międzynarodowe. Ponadto ten przedmiot jest realizowany w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Sam przedmiot jest już historycznie ugruntowany w programach kształcenia i nieustannie wpisuje się w zmieniające się cywilizacyjnie potrzeby oraz stawiane wymagania (Kunikowski, 2018), a jego rozwój szuka swojego ugruntowania w idei nauk o bezpieczeństwie (Pawłowski, 2018). Zasadne zatem będzie postawienie pytania, po co powoływać pedagogikę bezpieczeństwa, skoro od lat 90. XX w. służby cywilne i wojskowe oraz specjalizujący się w tej tematyce uczeni dokonali – mówiąc kolokwialnie – wiele dobrego.

WSTĘPNE PYTANIA

Po pierwsze: Po co nam pedagogika bezpieczeństwa? W kontekście tak szerokiego zapośredniczenia się kwestii bezpieczeństwa w różne formy jego kształtowania i wdrażania poprzez edukację prawdopodobnie będzie ono budzić dyskomfort wśród uczestników Zespołu Edukacji dla Bezpieczeństwa. Pomimo tego optowanie przez Przewodniczącego Zespołu Profesora R. Bery za nazwą pedagogika bezpieczeństwa, jako kolejnej subdyscyplinie pedagogiki, wydaje się uzasadnione i to w dodatku z wielu powodów.

Wstępnie warto zauważyć, że powołane już podzespoły badawcze odnoszą się do różnych form zagrożeń destabilizujących poczucie bezpieczeństwa jednostek i grup społecznych w zglobalizowanej jednak różnymi formami nierówności naszej cywilizacji. Odczuwany i niejednokrotnie doświadczany przez obywateli Polski brak tożsamościowo-egzystencjalnej stabilizacji staje się źródłem wzrostu poczucia świadomości zagrożeń dotyczących ich form i treści. Powyższa sytuacja jest zatem wskaźnikiem społecznego zapotrzebowania na działania prewencyjne, w tym rozważań o charakterze dyskursywno-pedagogicznym. I właśnie ten ostatni aspekt wskazuje na konieczność osadzenia idei/tematu bezpieczeństwa w strukturach pedagogicznych, których zakres kontekstowy zdaje się być szerszy od struktur edukacyjnych.

Dlaczego pedagogika bezpieczeństwa? Faktem jest, że w myśl polskiej tradycji pedagogicznej zasadniczym przedmiotem pedagogiki zawsze było wychowanie. Niewątpliwie po 1989 r., pod wpływem działań uczonych interdyscyplinarnie funkcjonujących w obszarze tej dyscypliny naukowej, głównie socjologów, edukacja zaczęła wypierać wychowanie, a samą pedagogikę przesuwając z obszaru nauk humanistycznych w przestrzeń nauk społecznych. Powyższy stan rzeczy coraz wyraźniej zaczął odzwierciedlać ekonomiczny (Szkudlarek, 2008) status samej nauki i cywilizacyjny trend sprowadzania instytucji naukowych do przedsiębiorstw zależnych od polityki danego państwa. W takiej sytuacji zasadne wydaje się stanowisko, z którego wynika, że to edukacja powinna wpisywać się w for-

mułę bezpieczeństwa i dlatego należałoby mówić o edukacji dla bezpieczeństwa. Niemniej nie oznacza to, że wychowanie oraz kształcenie (o czym będzie mowa dalej) nie mają wpływu na kształtowanie bezpieczeństwa w edukacji i dlatego, patrząc szerzej i uwzględniając optykę wychowawczą i kształcącą, w ostateczności powinno się mówić o pedagogice bezpieczeństwa.

Pytając z kolei, dlaczego – pomimo przemian edukacyjnych – powinno się zwracać ku pedagogice bezpieczeństwa, warto mieć na uwadze proces zawłaszczenia dyskursu pedagogicznego przez dyskurs edukacyjny, który jest warunkowany czynnikami politycznymi i ekonomiczno-gospodarczymi (Aronowitz, 1988)¹. W tym kontekście nie bez znaczenia będzie również ideologiczne „nękanie” statusu wiedzy naukowej, deprecjonujące jej niezależne samostanowienie. Warto też mieć na względzie – o czym już wspomniałem – całokształt ludzkiego *praxis*, w centrum którego usytuowany jest człowiek, performatywnie wpisujący się w struktury kreującej go organizacji, kultury i technologii (McKenzie, 2011). Wykorzystanie idei performansu może okazać się niezbędne dla realizacji zadań i celów pedagogiki bezpieczeństwa.

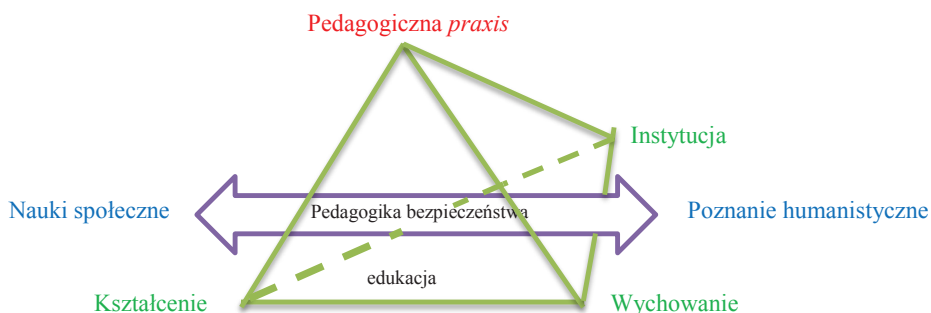
To, co się wówczas stało [11 września 2001 – M.D.], stanowiło wieloraki performans. Było performatywem w rdzennym sensie Austina – aktem zmieniającym rzeczywistość, wypowiedzeniem wojny i śmiertelną obrazą równocześnie. Zniszczenie WTC i Pentagonu wymagało przecież tak wielkiej sprawności organizacyjnej, że plotka bazująca na elementarnym narodowościowym stereotypie przypisała zrazu zamach Japończykom: to naród skłonny do koronkowej organizacji. Arabowie nie byłiby w stanie tak się skoordynować. (Kubikowski, 2011, s. XIV)

PRÓBA UKSZTAŁTOWANIA PRZEDMIOTU PEDAGOGIKI BEZPIECZEŃSTWA POPRZEZ ODWOŁANIE SIĘ DO CAŁOKSZTAŁTU OGÓLNEJ IDEI *PRAXIS*

Nie wnikając w etyczne i polityczne strategie edukacyjnych przemian, zakładam tutaj istotową konieczność istnienia pedagogiki bezpieczeństwa jako struktury mogącej funkcjonować w sposób wysoce świadomy swojej tożsamości i w sposób niezależny od ideologizujących ją wpływów. Osiągnięcie tego celu może stać się możliwe poprzez położenie nacisku na działanie, wykonanie (*performance*) w kontekście idei *humanitas*. Dlatego, wypracowując tożsamość pedagogiki bezpieczeństwa, osadzę ją w przestrzeni ostrosłupa o podstawie trójkąta (rysunek 1), a jej teoretyczne uzasadnienia będę czerpać z poglądów Bennera (2015) na temat działania w osnowie *praxis*. Dariusz Stępkowski w *Przedmowie tłumacza* do książki Bennera *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie* stwierdził, że myśliciel

¹ Chodzi o to, że nauka legitymizuje się poprzez wiązanie swoich odkryć z władzą, co często przekłada się na jej wiarygodność.

ten „Skupia się raczej na *praxis*, która łączy jego zdaniem teorie pedagogiczne z ich realizacją w postaci procesu wychowania. Za jej pomocą konstruuje postawę dla dyskursu o wychowaniu zarówno w nauce, jak i sferze publicznej” (Stępkowski, 2008, s. 7–8). Niewątpliwie idea pedagogiki bezpieczeństwa powinna być tego typu konstrukcją i dlatego warto sięgnąć do poglądów Bennera.



Rysunek 1. Pedagogiki bezpieczeństwa w obszarze pedagogicznej *praxis*

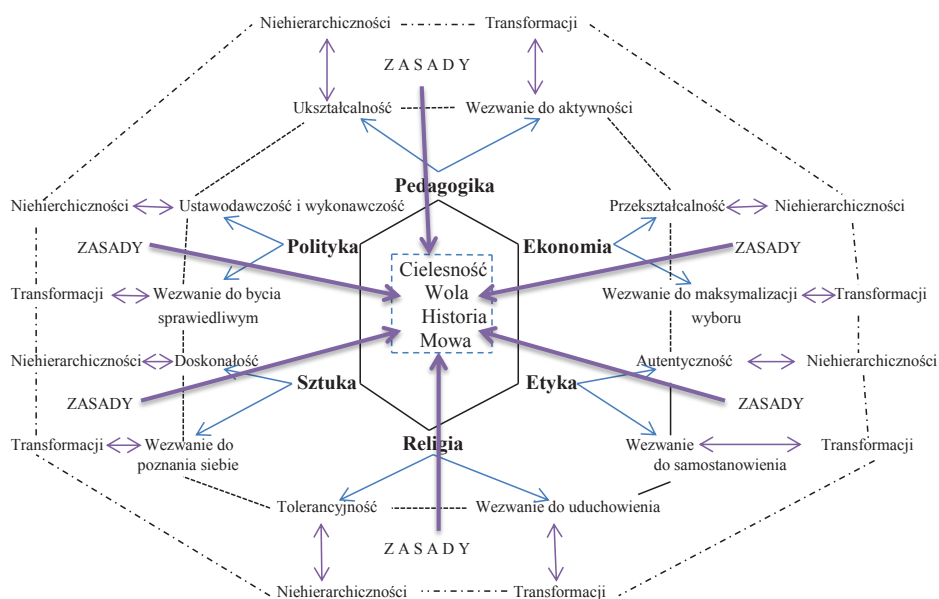
Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z rysunku 1, podstawą dla pedagogiki bezpieczeństwa byłyby trzy elementy: wychowanie, kształcenie i instytucja. W tej przestrzeni sytuuje się edukacja. Zwieńczeniem zaś dla tej konstrukcji byłyby pedagogiczna *praxis*. W tej propozycji dodatkowo zakłada się zależność pedagogiki bezpieczeństwa od nauk społecznych i poznania humanistycznego.

Zauważmy, że ostrosłup w swojej treściowej organizacji jest jednocześnie ontycznym założeniem dotyczącym istnienia pedagogiki bezpieczeństwa w prakseologicznej strukturze, sprowadzonej tutaj do pedagogicznej *praxis*. Założenie to w konsekwencji nakłada na pedagogikę bezpieczeństwa określony sposób bycia (jej funkcjonowania w nauce), za którym kryją się konkretne cele i zadania, co musi też oznaczać, że wskazany sposób bycia jest warunkowany strukturą, w której się zawiera. W takiej sytuacji należy bliżej przyjrzeć się poszczególnym elementom tej propozycji, aby doszukać się właściwych konotacji zespalających w sposób zasadny i konieczny bezpieczeństwo z pedagogiką. Dlatego w tej dopełniającej i koniecznej zależności należy, po pierwsze, uwzględnić i opisać ideę pedagogicznej *praxis* i jej ontyczne współistnienie z pozostałymi elementami koegzystencjalnymi tej formy ludzkiego istnienia, a po drugie, omówić podstawę pedagogicznej struktury w płaszczyźnie wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych. Ponadto należy odnieść się do kwestii edukacji w tej strukturze, wskazując przy tym jej zalety i wady.

Punktami wyjścia i dojścia do prowadzonych tutaj rozważań będą przemyślenia Bennera na temat pedagogicznej *praxis*, z których wynika, że człowiek z na-

tury jest istotą niedoskonałą, nacechowaną brakami i przy tym obdarzoną wolną wolą (Benner, 2015, s. 37 i n.). Powyższy stan rzeczy przymusza człowieka do działania (*praxis*), przezwyciężania braków i w konsekwencji nadawania sobie określenia. Proces nadawania sobie określenia ma charakter działaniowy (nie genetyczny i nie środowiskowy), a przebieg stosowanych czynności dokonuje się w płaszczyźnie tego, co indywidualne w relacji do tego, co społeczne, składając się ostatecznie na strukturę *praxis*, której rama obejmuje trzy płaszczyzny wzajemnego współlistnienia: koegzystencjalną, egzystencjalną i inegzystencjalną (rysunek 2).



Rysunek 2. Struktura całokształtu ludzkiej *praxis*

Źródło: opracowanie własne.

Zewnętrzna strona ramy *praxis* kształtuje płaszczyzna koegzystencjalna, która została wygenerowana z samej praktyki ludzkiego działania/funkcjonowania w świecie. Składa się ona z takich elementów, jak: pedagogika, polityka, ekonomia, etyka, estetyka i religia. Benner w tym temacie pisze:

Jak wynika z doświadczeń historycznych, współżycie międzyludzkie, czyli ludzką „koegzystencję”, da się w zadowalający sposób opisać za pomocą sześciu głównych kategorii. Człowiek przez pracę, eksploatację i kultywację przyrody musi zabezpieczyć sobie podstawę życiową i ją zachować (ekonomia); musi zastanowić się nad normami i regułami porozumienia międzyludzkiego, rozwijać je i respektować (etyka); musi projektować przyszłość społeczną i ją kształtować (polityka); za pomocą przedstawienia estetycznego (sztuka) człowiek wykracza poza swoją te-

rażniejszość i zastanawia się nad problemem przemijania innych ludzi i własnej śmierci (religia). Do pracy, etyki, polityki, sztuki i religii dołącza się wychowanie jako szósta kategoria. Człowiek zajmuje określone miejsce między pokoleniami: jest wychowywany przez osoby należące do poprzedniego pokolenia i sam będzie kiedyś wychowywał członków pokolenia, które po nim nadejdzie. (Benner, 2015, s. 27)

Współistnienie koegzystencjalne przekłada się na egzystencjalne poszukiwanie i odnajdywanie własnego powołania, które w konsekwencji tworzy wewnętrzną płaszczyznę ramy *praxis*, ta zaś obejmuje cielesne, wolne, historyczne i werbalne formy egzystencjalnego działania (Benner, 2015 s. 42 i n.). Z kolei najbardziej wewnętrzną (na rysunku 2 – zewnętrzną) płaszczyznę funkcjonowania *praxis* ustanawiają jej zasady, które stanowią intencjonalną formę ludzkiej inegzystencji.

Struktura *praxis* składa się zatem z sześciu elementów ludzkiej koegzystencji, do których przystają specyficzne i charakterystyczne dla nich zasady myślenia i działania/postępowania, które będą odzwierciedlać się w czterech płaszczyznach egzystencjalnych ludzkiego działania i funkcjonowania w świecie (Benner, 2015, s. 71). Benner, uszczegóławiając sens istnienia zasad, wyodrębnił dwie zasady konstytutywne i dwie zasady regulatywne. Pierwsze dwie mają charakter historyczno-aprioryczny i są konieczne, natomiast dwie kolejne są historyczno-aposteryoryczne i spełniają kryterium ważności (Benner, 2015, s. 73). Wskazane przez Bennera zasady pedagogiczne to: ukształcalność, wezwanie do aktywności własnej, transformacja społecznych determinacji na determinacje pedagogiczne, niehierarchiczny i ateleologiczny porządek całokształtu ludzkiej *praxis*.

Benner nie podaje zasad dla pozostałych elementów ogólnoludzkiej *praxis*, ale idąc tropem tych pedagogicznych, można pokusić się – na razie wstępnie² – o intuicyjne sformułowanie zasad myślenia i działania pozostałych elementów, by mieć całościowy ogląd ogólnoludzkiej *praxis* i móc odwzorować w nich zadania i cele pedagogiki bezpieczeństwa. Istotą zarówno zasad, jak i wyszczególnionych elementów egzystencjalnych i koegzystencjalnych jest ich równoprawne współistnienie, a tym samym wszechstronny rozwój każdego człowieka z osobna. Przykładowo: „Aby profesjonalne działanie pedagogiczne mogło być wykonywane w zgodzie z wymogami deprofesjonalizacji, konieczne jest przyjęcie perspektywy, która scali w jedno działanie pedagogiczne z innymi rodzajami *praxis* oraz ukaże wymiar pedagogiczny we wszystkich ludzkich czynnościach” (Benner, 2015, s. 66–67).

Pomijając w tej wypowiedzi prowadzone przeze mnie rozważania na temat zasad myślenia i działania wpisujących się w całą strukturę ogólnoludzkiej *praxis*, można na razie wstępnie przyjąć, iż w płaszczyźnie zasad konstytutywnych eko-

² Ustalenie zasad pozostałych elementów ogólnoludzkiej *praxis* wymaga pogłębionych badań.

nomii można przypisać przekształcalność i wezwanie do maksymalizacji wyboru, etyce – autentyczność i wezwanie do samostanowienia, religii – tolerancyjność i wezwanie do uduchowienia, estetyce – doskonałość i wezwanie do poznania siebie, a polityce – ustawodawcze i wykonawcze, a także wezwanie do bycia sprawiedliwym. Co zaś się tyczy zasad regulatywnych, to powinny być one wspólnie dla wszystkich elementów koegzystencjalnych *praxis*. Dotyczyć to będzie zasady niehierarchicznego i ateleologicznego porządku całokształtu ludzkiej *praxis*, a obowiązująca w pedagogice zasada transformacji społecznych determinacji na pedagogiczne będzie podlegać zmianie zależnie od swojej podstawy, np. w etyce będzie to zasada transformacji społecznych determinacji na etyczne.

CO TO OZNACZA DLA PEDAGOGIKI BEZPIECZEŃSTWA?

Idea całokształtu ludzkiej *praxis* uświadamia współzależność pedagogiki i bezpieczeństwa w szerszym, ogólnoludzkim kontekście. Współzależność ta ma charakter holistyczny i jest warunkowana różnymi strategiami (zasadami) działania i myślenia pedagogicznego z uwzględnieniem zasad niepedagogicznych. Oznacza to również, że ograniczenie zadań i celów bezpieczeństwa do pedagogiki byłoby ich jawnym redukowaniem do edukacji kosztem kształtowania pozostałych form koegzystencjalnych. Co więcej, pedagogika, a nie edukacja, warunkuje współistnienie z tymi formami i ich egzystencjalne ucieleśnianie, co w procesie kształtowania samostanowienia i nadawania sobie znaczenia przekłada się na inegzystencjonalne (wewnątrz-podmiotowe) kształtowanie własnego światopoglądu. Światopogląd ten, będąc zwymiarowanym ideą *praxis*, powinien być – jak podkreśla Benner (2015, s. 50) w wielu miejscach swoich rozważań – właściwy, a więc taki, który nie jest ani zredukowany, ani za szeroki. Przewyciężenie tej redukcji umożliwiłoby podejście nieafirmacyjne, o czym poniżej.

Jeżeli wrócimy ponownie do rysunku 1, to możemy powiedzieć, że pedagogiczna *praxis*, będąc tutaj zwymiarowana przez ostrosłup o podstawie trójkąta, z jednej strony (czego na tym rysunku nie zaznaczono) będzie częścią ogólnoludzkiego *praxis*, natomiast z drugiej strony będzie uwikłana w swoją podstawę, na którą składają się: teorie wychowania, teorie kształcenia i teorie instytucji pedagogicznych. Pomiędzy płaszczyzną podstawy a pedagogiczną *praxis* usytuowana jest pedagogika bezpieczeństwa. Jej właściwe funkcjonowanie – jak wskazano – powinno się opierać na całokształcie ludzkiego *praxis*.

A jak będzie się ono kształtować od strony pedagogicznych podstaw? W takim razie na co powinno się zwrócić uwagę w kreowaniu idei i praktyki bezpieczeństwa, która ma być zwymiarowana podstawami pedagogiki?

Przystępując do rozważań w tej tematyce, należy mieć na względzie nieustanne problematyzowanie statusu bezpieczeństwa, aby nie zamykać się w dyscyplinarnych strukturach poznania, których cenzus empiryczny bardziej sprowa-

dza się do faktów danych, a w mniejszym stopniu do prakseologicznych faktów zadanych (Gnitecki, 2006). Wskazana tutaj metodologia poznania pedagogicznego, problematyzując struktury bezpieczeństwa, powinna opierać się na kształtowaniu pytań, w których zawierałyby się zasady myślenia i działań prakseologicznych. W ten sposób metodologia pedagogiki bezpieczeństwa kształtowałaby jej przedmiot, odwołując się do ogólnej idei całoludzkiej *praxis*, problematyzując w płaszczyźnie poznania dane poprzez odwołanie się do empirii podległej w dalszej części prakseologii.

Miałoby się to dokonywać w zasadzie poprzez formułowanie pytań, a to z tego powodu, że pytania są ważniejsze od odpowiedzi – to one kształtują przestrzeń rozważanych problemów, wskazują na to, co wymaga wyjaśnienia, oraz otwierają wyobraźnię na zagadnienia, w których mieści się brak zrozumienia³. Zaletą pytań, a dotyczy to również pedagogiki, jest utrzymywanie więzi z przeszłością, przez co pedagogika zachowuje swoją tożsamość. Utrzymanie tej więzi ma wymiar hermeneutyczny, toteż stanowi zadanie, które musi być realizowane w refleksji pedagogicznej. Nawiązując do rozważań Bennera, pytania należy traktować jako produkt tej refleksji – produkt, który w przypadku pedagogiki bezpieczeństwa, sięgając do podstaw pedagogiki, czyli wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych, powinien koncentrować się na takich pytaniach, jak: jak wychowywać dla bezpieczeństwa (tym powinna się zajmować teoria wychowania), dlaczego wychowywać dla bezpieczeństwa (to powinno być rozstrzygane przez teorie kształcenia) i w końcu gdzie wychowywać dla bezpieczeństwa (to zadanie dla teorii instytucji pedagogicznych). Tym samym, kształtując pedagogikę bezpieczeństwa poprzez zapośredniczenie jej przedmiotu w pytaniach pedagogicznych zwracających się do jej osnowy, w obszarze dotyczącym wychowania należy pytać o interakcje, w obszarze dotyczącym kształcenia trzeba pytać o cele i zadania, a w obszarze dotyczącym instytucji pedagogicznych powinno się pytać o miejsca realizacji interakcji, celów i zadań. Problematyzowanie idei bezpieczeństwa w kontekście wychowania do bezpieczeństwa, kształcenia do bezpieczeństwa i instytucjonalizowania pedagogicznie bezpieczeństw domaga się w konsekwencji teorii wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych, które nie będą miały charakteru afirmacyjnego (Benner, 2008, s. 154–157), a więc takiego, w których kładzie się nacisk albo na aspekt indywidualny (teorie wychowania intencjonalnego, teorie kształcenia formalnego, teorie pedagogiki reformy postulujące deinstytucjonalizację pedagogicznej *praxis*), albo na aspekt społeczny (teorie wychowania funkcjonalnego, teorie kształcenia materialnego, teorie legitymizujące instytucje pedagogiczne na podstawie socjologicznej teorii systemów) (Benner, 2015, s. 147–232). Pytania dotyczące teorii wychowania,

³ Głównie dotyczy to sytuacji kreowania czegoś nowego, w których niezrozumienie decyduje o kierunku rozwoju tego, co pragnie się urzeczywistnić.

kształcenia i instytucji pedagogicznych muszą zapośredniczać się w strukturach poznania nieafirmacyjnego, a więc takich, które nie będą zapatrzone w afirmowanie własnego stanowiska i zwalczanie stanowisk przeciwnych, a będą nastawione na syntezę, krytyczną refleksję, pokazujące działanie, które pozwolą skupić uwagę zainteresowanych (uczących się) na tym, co ich nurtuje, co jest częścią procesu nadawania sobie przez nich określenia.

NA CO POWINNO SIĘ ZWRÓCIĆ UWAGĘ W TRZECH WYRÓŻNIONYCH GRUPACH TEORII?

Nadawanie sobie określenia w ramach pedagogiki bezpieczeństwa, która ma się koncentrować na pytaniach zapośredniczonych w nieafirmacyjnej teorii wychowania, staje się tutaj możliwe poprzez położenie nacisku na interakcje pedagogiczne. W tym przypadku powinno się uwzględnić zasadę wezwania do własnej aktywności oraz zasadę transformacji oddziaływań społecznych na pedagogiczne, poprzez które konceptualizuje się ogólnoludzką ideę *praxis* jako całościową formę wpływającą na procesy uczenia się. W ten sposób w procesie uczenia się ma miejsce dopełnienie interakcji pedagogicznych z niepedagogicznymi (etyką, estetyką, polityką, ekonomią i religią), a także nieafirmacyjne zespolenie pojawiających się i działających w tym procesie mechanizmów intencjonalnych i funkcjonalnych. Mechanizmy te można wywieść z badań odnoszonych do sposobów działań (jak się działało?) w procesie socjalizacji (Benner, 2015, s. 159–165). Metodyczne otwarcie pedagogicznej *praxis* staje się możliwe poprzez przynaglanie zainteresowanych do społecznej aktywności warunkowanej pytaniami. Benner tę otwartość opisuje w sposób następujący:

Aby dokładniej ująć pedagogiczną strukturę przedstawionych dotychczas czynności pytania i pokazywania, która spoczywa u podstaw zasady wezwania do własnej aktywności i zasady przekształcania zależności społecznych na pedagogiczne, konieczne jest wnikliwe zanalizowanie relacji zachodzącej między tym, czego dotyczy pytanie, a tym, co zostało ukazane w czynności pokazywania, albo inaczej: związku między pytaniami, które sprowokowało pokazywanie, a odpowiedziami uczących się. (Benner, 2015, s. 166–167)

Mając dalej na uwadze pedagogikę bezpieczeństwa, która ma służyć nadawaniu sobie określenia i tworzenia własnego powołania poprzez nieafirmacyjną teorię kształcenia, w tym przypadku pytania mają problematyzować cele i zadania pedagogicznej *praxis*. W tej płaszczyźnie teoretycznych rozważań cele i zadania nie są konstruowane, ale już dane i dlatego powinny być analizowane od strony indywidualnej i społecznej. W obszarze teorii kształcenia powinno się również brać pod uwagę to, czy uwzględnia się w nich zasadę indywidualnej ukształcalności i zasadę niehierarchicznej zależności między samodzielnymi obszarami *pra-*

xis w ramach zróżnicowanej *humanitas*. Nieafirmacyjne teorie kształcenia, łącząc podejścia formalne z materialnymi, kładą bowiem nacisk na związek człowieka ze światem – związek, w którym człowiek może określić siebie samego i dlatego powinien pracować nad odkrywaniem i dookreślaniem swojego powołania w bezpiecznym dla niego świecie, bo tylko taki gwarantuje właściwe myślenie i działania pedagogiczne. Istotą tak pojętych zadań i celów jest przemiana/przekształcanie w oparciu o przechodzenie od alienacji do inności itd. (Benner, 2015, s. 187). Teoria kształcenia, która kieruje się wskazanymi zasadami, pozwala jednostkom problematyzować rzeczywistość, w których funkcjonują, i działać, realizując idee bezpieczeństwa poprzez zapośredniczenie się w odpowiednich formach ogólnoludzkiej *praxis*.

I w końcu mamy teorie instytucji pedagogicznych. Problematyzacja tej sfery pedagogicznej *praxis* powinna się odnosić do tych pytań, które będą dotyczyły właściwości istnienia instytucji, w miejscach których dopełniają się czynności pedagogiczne (pedagogiki bezpieczeństwa) poprzez ich legitymizowanie nieafirmacyjnymi teoriami wychowania i kształcenia (Benner, 2015, s. 204 i n.). Teorie instytucji pedagogicznych nie wymagają dodatkowych zasad – wystarczy sięgnąć do tych, które funkcjonują w odniesieniu do teorii wychowania i kształcenia. Mając również tutaj na uwadze wzajemny związek między indywidualnymi i społecznymi zasadami myślenia i działania pedagogicznego w ogólnoludzkiej *praxis*, należy dążyć do syntezy instytucjonalizacji form tej koegzystencji, tworząc poprzez pedagogikę bezpieczeństwa ich zintegrowaną i współpracującą ze sobą postać. Integracja staje się możliwa poprzez wyprowadzenie z teorii kształcenia i teorii wychowania postulatów prowadzących do metodycznej i treściowej otwartości (Benner, 2015, s. 222 i n.), przy czym ustalenie determinantów łączących i różniących pedagogiczną *praxis* z pozostałymi jej formami powinno się opierać na pewnych kryteriach – najpierw powinno być wyprowadzone z zasad pedagogicznych, a następnie odniesione do idei *humanitas*. W ten sposób społeczne oczekiwania znajdują swoje uzasadnienie w pedagogicznej *praxis*. Pozwala to instytucjom pedagogicznym realizować oczekiwania społeczne, które w sferze kształcenia stają się zadaniami dydaktycznymi ukierunkowanymi na uczących się, aby ucząc się, nadawali sobie określenia, a w sferze wychowania działali, przekształcając wpływy społeczne na wpływy wzywające do własnej aktywności.

Wpisująca się w strukturę *praxis* pedagogika bezpieczeństwa powinna zmierzać w konsekwencji do kształtowania myślenia i działania, które w swojej istocie będą charakteryzować się otwartością i odpowiedzialnością w relacji Ja–Inny–Ja, w kontekście przeciwdziałania zagrożeniom społeczno-kulturowym. Proces ten – jak się wydaje – należy zacząć od kształtowania i wychowywania siebie na bazie budowania zintegrowanych instytucji, których funkcjonowanie będzie realizować zadania dydaktyczne obejmujące Innych. Zinstytucjonalizowanie pedagogiki bezpieczeństwa od strony teorii kształcenia ma stanowić źródło transformacji,

przemian świadomości, w tym postrzegania zagrożeń. Toteż realizacja treści teorii wychowania powinna stanowić dialogiczny zwrot ku Innemu, aby w tej relacji dookreślać siebie i stawać się jednocześnie zwierciadłem dla Innych w ich aktywnym działaniu ukierunkowanym na nadawanie sobie określenia.

ZWIĄZEK PEDAGOGIKI Z EDUKACJĄ I DOOKREŚLENIE PRZEDMIOTU: BEZPIECZEŃSTWO

Ostatnia kwestia, która została do omówienia, to związek podstawy pedagogiki składającej się z wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych z edukacją. Wyjaśnienie tego związku będzie miało wpływ na zrozumienie roli i miejsca edukacji w idei bezpieczeństwa, ale warto jeszcze w pierwszym rzędzie zastanowić się nad dookreśleniem pola zadań i celów, jakie m.in. będą się pojawiać przed jedną z podgrup badawczych, a mianowicie edukacyjnym wyzwaniem na rzecz bezpieczeństwa. Przy czym dookreślając treści tego pola, jednocześnie będzie ona wyznaczać związek edukacji z działaniem na rzecz bezpieczeństwa.

Jeżeli ponownie nawiążemy do rysunku 1, który w tym przypadku możemy potraktować jako tezę dla związku edukacji z podstawą pedagogiki w kontekście pedagogicznej *praxis*, w przestrzeni której znajduje się pedagogika bezpieczeństwa, to istota tego związku będzie zależna od tego, jak będzie się rozumieć edukację. Ogólnie wiadomo, że uargumentowanie tak postawionej tezy nie powinno stanowić trudności, ponieważ jest to kwestia przytoczenia odpowiednich definicji, koncepcji, ujęć, pola zainteresowań i ich oddziaływań na jednostki. Sięgając np. do najbardziej popularnej definicji edukacji w polskiej pedagogice autorstwa Zbigniewa Kwiecińskiego⁴, można spróbować doszukać się w niej – z uwagi na wymóg nieafirmatywnych teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznych – przenikających się wymiarów indywidualnych (humanistycznych) i społecznych. Można też – i to bardziej w tym przypadku będzie zasadne – zwrócić się do definicji edukacji sformułowanej przez Bogusława Śliwerskiego⁵, ponieważ pozwala ona postrzegać edukację jako me-

⁴ Edukacja „to ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych (...), to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dłań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości” (Kwieciński, 1991, s. 89).

⁵ Śliwerski na swoim blogu pisze: „Edukacja spełnia zatem dwie główne funkcje: socjalizacyjną i wyzwalającą, z których pierwsza polega na uspołecznianiu jednostki ludzkiej, (...) druga zaś prowadzi się do wyzwolania osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania

chanizm umożliwiający kształtowanie umiejętności i nabywanie wiedzy poprzez wartości etyczne, estetyczne, emocjonalne, poznawcze i inne, co prowadzi do modelowania tożsamości człowieka wraz z rozwijaniem jego sprawności umysłowych. Tak pojęta edukacja, wpisując się głównie w teorie kształcenia, powinna uszczegóławiać cele i zadania pedagogiki bezpieczeństwa, kładąc nacisk na rozwój tych sprawności umysłowych, które wiążą się z inteligencją, przestrzeganiem, pamięcią i myśleniem. Przy czym właściwe dookreślenie celów i zadań pedagogiki bezpieczeństwa odwołującej się w tym jej zakresie do społecznych i indywidualnych oddziaływań domaga się wyznaczenia jej własnego pola, stanowiącego siatkę skoordynowanych tematycznie zależności opartych na kategoriach. W tym przypadku warto sięgnąć do tzw. dekadera edukacyjnego opracowanego przez Kwiecińskiego (1996, s. 31–38). Wyróżnione przez uczonego takie jego składniki, jak: hominizacja, kształcenie i humanizacja, wychowanie i jurydyfikacja, inkulturacja i personalizacja, socjalizacja, polityzacja z biurokratyzacją i profesjonalizacją, kolektywizacja, nacjonalizacja, etatyzacja i na końcu globalizacja, należy traktować jako procesy, które w przekonaniu autora można sprowadzić do „wychowania dla...”, „wychowania do...” i „wychowania w ...” (Kwieciński, 1996, s. 32), co powinno od strony treściowej w pedagogice bezpieczeństwa mieć wpływ na cele, procesy i skutki wychowania oraz ich realizację w instytucjach pedagogicznych.

Tak jak to ma miejsce w ogólnoludzkiej *praxis*, również w przypadku dookreślania zadań i celów pedagogiki bezpieczeństwa, zorientowanej na edukacyjne wyzwania na rzecz bezpieczeństwa (jeden z podzespołów badawczych), powinno się uwzględnić negatywne wpływy elementów struktury dekadera na rozwój jednostek i kreowanej przez te elementy rzeczywistości. Jest to dlatego ważne, ponieważ unaoczniają swoje efekty, a więc pozwalają je zrozumieć, dostrzec wady i w konsekwencji stają się źródłem umożliwiającym wprowadzanie zmian. Wynika to z następującego faktu:

Nadmiary, patologiczne braki w każdym ze składników dekadera edukacyjnego prowadzą natomiast do takich zakłóceń, jak: partykularyzm, anarchizm, poczucie delegitymizacji państwa i alienacji politycznej, kosmopolityzm, wykorzenienie z więzi narodowych, alienacja społeczna, apartyjność, atomizm, alienacja pracy, indywidualizm, aspołeczność i egocentryzm, anomia, brak i rozchwianie systemu wartości i zasad, deprawacja, skłonność do wykroczeń przeciw normom prawnym, analfabetyzm funkcjonalny i kulturowy oraz animalizm, zastąpienie wartości przez potrzeby pierwotne, niedorozwojowe, kalectwa, niedomogi organizmu. (Kwieciński, 1996, s. 35)

poza *status quo*, (...) by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowemu nowym sposobom istnienia ludzkiego” (*Czy edukacja to to samo co oświata?*, 2013).

W ten sposób elementy dekadera wyznaczają horyzont pedagogicznych działań, które mają służyć zarówno indywidualnemu, jak i społecznemu bezpieczeństwu.

Elementy dekadera, wpływając na jednostki i grupy społeczne, stają się formą dyskursu w sensie historycznym i kulturowym, przyczyniając się do wzrostu świadomości poprzez inicjowanie i przysposabianie, którym powinna się zająć pedagogika bezpieczeństwa. Inicjowanie i przysposabianie jest bowiem tym, co człowiek w swoim *praxis* napotyka i co znajduje się koegzystencjalnie poza jego istotą. Są to zatem formy (etyka, estetyka, polityka, ekonomia, religia,), które zostają człowiekowi, w jego istocie, dodane i zadane do zrealizowania. W ten sposób edukacja dopełnia pedagogikę w jej wychowawczym prowadzeniu (*ago*), gdzie:

Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata. (Kwociński, 1996, s. 32)

Realizacja tego zadania domaga się edukacyjnego kształtowania bezpieczeństwa, a więc uwzględnienia warunków, w których wezwanie do własnej aktywności będzie ukształcać jednostki ideą *praxis*. W obszarze tego zadania wyłania się specyficzne podzadanie, które za Terencjuszem Bulińskim (2002) można określić jako „człowieka do zrobienia”. Idąc tym tropem, Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 222–236) w kontekście edukacji położyła nacisk na takie jej procesy, jak: naturalne wrastanie i wzrastanie, celowość działań, uspołecznienie i hominizacja. Jeżeli pedagogika bezpieczeństwa ma poprzez te procesy edukacji stać się u swoich pedagogicznych podstaw (wychowania, kształcenia, instytucji) narzędziem „robiącym” człowieka, to należy też uwzględnić przemyślenia Hejnickiej-Bezwińskiej, z których wynika, że np. proces wrastania i wzrastania opiera się na psychologicznych teoriach rozwoju człowieka, do których należy podejść w sposób integrujący, i to tak, aby teoretyczne rozważania móc zastosować w praktyce. Co za tym idzie teorie pedagogiczne (teorie wychowania, teorie kształcenia, teorie instytucji pedagogicznych) i posiadana na ich temat wiedza poprzedzają praktykę; mówiąc inaczej, proces wrastania i wrastania integrujący wiedzę teoretyczną pozwala edukacji wpływać na kształtowanie świata, a także poznanie siebie. Oznacza to, że edukacja ma konotacje nie tylko społeczne, ale i indywidualne, choć to, co zindywidualizowane i oparte na nauce, nie musi w swoim uprzedmiotowieniu być czymś obowiązującym, znaczącym i prawdziwym. Podobne rozważania można przeprowadzić, odwołując się do innych procesów edukacji.

ZAKOŃCZENIE

W niniejszym opracowaniu nacisk położono przede wszystkim na uzasadnienie zasadności istnienia pedagogiki bezpieczeństwa. W tym celu dążono do skonfrontowania jej z edukacją bezpieczeństwa i wytyczenia bezpieczeństwu struktury, która w swoim przedmiotowym uwarunkowaniu powinna sięgać do dekadera edukacyjnego, a w kształtowaniu swojej tożsamości i odrębności powinna budować swoje podstawy poprzez odwołanie się do całokształtu ludzkiego *praxis*. Wyłaniające się na bazie wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych myślenie i działania powinny w swoim systemowym poznaniu być bardziej efektywne i skuteczne (performatywne). Ukształcanie się pedagogiki bezpieczeństwa powinno zatem dokonywać się na bazie metodologii empirycznej, sprowadzanej do prakseologicznej i ostatecznie ujmowanej w sposób systemowy⁶. W ten sposób wyłania się projekt konceptualizacji (*conceptualization*), który oznacza „upojęciowienie”, czyli ujęcie tego, co interesuje badacza w konkretnych terminach; oznacza to tworzenie i przetwarzanie pojęć (Marciszewski, 2000). Często pojęcie „konceptualizacja” utożsamia się z angielskim słowem *formulation*, które należy tutaj rozumieć jako „opracowanie” w sensie przetwarzania informacji. Poprzez konceptualizację „upojęciowia” się swój proces myślenia. Staje się on źródłem przetwarzania (konceptualizowania) doświadczanych informacji, których „opracowywanie” (*formulation*) ujawnia realizację swoistego sposobu myślenia warunkującego określone postrzeganie świata.

O czym jeszcze należy pamiętać? Dookreślając sens istnienia pedagogiki bezpieczeństwa, warto mieć na uwadze fakt, że ona sama w sobie musi być ekspresyjna i problematyzować swoją tożsamość, aby nie popaść w bezrefleksyjną ideologię czy też stać się narzędziem indoktrynacji (Gutek, 2003). Nie powinna poza tym zbyt ufać nauce, a jeżeli już, to nieustannie musi weryfikować swoje podstawy i sięgać do początków kształtowania się myślenia filozoficznego. Warto jeszcze sięgać do performatyki i traktować zinstytucjonalizowane formy pedagogiki bezpieczeństwa jak spektakl, w którym uczniowie w swoich doświadczeniach będą przekraczać siebie, budując swoje światopoglądy na wzór aktorów wcielających się w odgrywane przez siebie postaci (Grotowski, 1990). W tej tematyce dobrze jest zwracać się do krytyków nauki. Można np. mieć na względzie uwagi Antoniny Folkierskiej, która w nawiązaniu do przemysłów Martina Heideggera (1977, s. 269–270) na temat nauki pisze:

⁶ Myślenie systemowe zwraca się w sposób holistyczny do teorii ścisłych i jest taką formą myślenia, w której fakty, zdarzenia, procesy jako układy całościowe podlegają integracji, opierając się na swoistych właściwościach i relacjach. Myślenie systemowe jest bardziej efektywne w swojej obiektywności i prawdzie niż wyniki badań opartych na empirii.

(...) istotą poszczególnych nauk jest to, że ma ona właściwe sobie *positum*, to jest przedmiotowość, którą bada. Badanie to Heidegger nazywa obróbką tego, co się wystacza jako przedmiotowość. Nie ma wszak konieczności doświadczenia świata jako przedmiotu, ustawiania go i – jak to określa Heidegger – „nastawienia” nań. (Folkierska, 2011, s. 132)

Pedagogika bezpieczeństwa powinna zatem być świadoma umowności samej nauki – umowności, która w przypadku przemian społeczno-kulturowych powinna podlegać modalności, a także logice modalnej, która uwzględni równoległe istnienie wielu możliwych światów (Kripke, 1995, s. 127–135).

Ponadto pedagogika bezpieczeństwa w swojej powadze i odpowiedzialności w swej zinstytucjonalizowanej formie sama w sobie musi być gwarantem bezpieczeństwa. Jej wielce prawdopodobny zwrot ku edukacji, w sytuacji zawłaszczenia tej formy kształcenia przez nauki społeczne, które obecnie stały się narzędziem ekonomiczno-politycznej presji (Szkudlarek, 2008, s. 24–51), domaga się nieustannej rewizji realizowanych przez nią idei bezpieczeństwa w kontekście teorii wychowania i teorii kształcenia. Rewizja ta powinna mieć charakter metodologiczny – systemowy: refleksyjnie metodyczny. Dlaczego? Na przykład Hans-Georg Gadamer w pracy *Prawda i metoda* (2004) wykazał, że nauki społeczne doprowadziły do zniekształcenia rozumienia metody w odniesieniu do metodologii. To wyalienowanie samorozumienia przez metodologię w naukach społecznych wynika z „uprzedzeń do uprzedzeń”, z wyeliminowania niezrozumienia i tego, co subiektywne, aby uzyskać uprawomocnienie dla swoich wyników badań. Jak pisze Wilfried Carr (2010, s. 38): „Gadamer wyraźnie pokazuje, że dążenie do osiągnięcia czysto racjonalnego rozumienia jest zwodnicze, ludzkie rozumienie nigdy nie jest po prostu »dane« w postrzeżeniu czy obserwacji, lecz jest zawsze »uprzedzone« przez interpretacyjny element, który określa sposób rozumienia owych postrzeżeń i przekonań”. Toteż rozumienie, które opiera się na interpretacji, jest zwymiarowane treściami historycznymi. Uprzedzenia nie mają charakteru abstrakcyjnego, jak się sądzi, lecz są osadzone w tradycji. Co więcej, to przynależenie do kulturowo-historycznej tradycji w moim przekonaniu jest zależne od rozwoju duchowego jednostek, od jej duchowego przebudzenia, której *metanoia*⁷ w pedagogicznej *praxis*, w *paidei* pozwala każdej jednostce z osobna istnieć w prawdzie tego, w czym egzystuje. Tę prawdę powinna kreować pedagogika bezpieczeństwa.

Bez wątplenia można mnożyć przykłady stanowiące zagrożenia dla pedagogiki bezpieczeństwa. Poprzestając na tu wskazanych, warto zauważyć, że

⁷ „*Paideia* jest bowiem ruchem, i to nie tyle z cienia jaskini do sfery idei, z ciemności niewiedzy do światła tradycji. *Paideia* jest ruchem wewnątrz człowieka, zwrotem, metamorfozą ludzkości, którą najlepiej wyraża platoński termin *metanoia* – odwrócenie, przebudzenie duszy. W tym właśnie sensie jest *paideia* troską o duszę, o to, co utrzymuje byt ludzki w kontakcie z prawdą jestestwa, z ideą” (Śliwerski, 2012, s. 26).

sens kształtującej się pedagogiki bezpieczeństwa, wytyczając sobie cele i zadania do realizacji, musi funkcjonować na dwóch poziomach. Po pierwsze, będą to cele i zadania uwzględniające zagrożenia dla istnienia samej pedagogiki bezpieczeństwa, a po drugie – cele i zadania nastawione na wdrażenie idei szeroko pojętego bezpieczeństwa w kontekście ogólnoludzkiej *praxis*, czyli ukształcanie istoty ludzkiej i wyposażanie jej w niezbędne „narzędzia” pedagogicznej *praxis*, prowadzące (*ago*) do odpowiedzialnej za siebie i innych aktywności.

BIBLIOGRAFIA

- Aronowitz, S. (1988). *Science as Power: Discourse and Ideology in Modern Society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Benner, D. (2008). Rozumienie krytyki na podstawie rozróżnienia afirmacyjnych i nieafirmacyjnych koncepcji kształcenia. W: *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie: moralność, kultura, demokracja, religia* (s. 151–169). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Carr, W. (2010). Filozofia, metodologia i badania w działaniu. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana* (s. 29–44). Wrocław: WN ASW.
- Czy edukacja to to samo co oświata?* (2013). Pobrane z: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/04/czy-edukacja-to-to-samo-co-oswiata.html> (dostęp: 21.01.2018).
- Folkierska, A. (2011). Pedagogika ogólna a filozofia wychowania. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (s. 117–134). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Warszawa: PWN.
- Gnitecki, J. (2006). *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych. Problemowo-programowy zestaw ćwiczeń dla studentów*. Poznań: WN PTP.
- Grotowski, J. (1990). *Performer*. W: *Teksty z lat 1965–1969*. Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Heidegger, M. (1977). Nauka i namysł. W: *Budować, mieszkać, myśleć* (s. 257–283). Warszawa: Czytelnik.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kripke, D. (1995). Światy możliwe. W: T. Szubki (red.), *Metafizyka w filozofii analitycznej* (s. 127–135). Lublin: TN KUL.
- Kubikowski, T. (2011). Przedmowa od tłumacza. W: J. McKenzie, *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu* (s. XII–XIX). Kraków: Universitas.

- Kunikowski, J. (2018). Edukacja dla bezpieczeństwa – realizacja z uwzględnieniem wymagań i potrzeb. W: J. Kunikowski, A. Araucz-Boruc, G. Wierzbicki (red.), *Współczesne potrzeby i wymagania edukacji dla bezpieczeństwa* (s. 35–41). Siedlce. UPH.
- Kwieciński, Z. (1991). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły). *Edukacja: Studia, Badania, Innowacje*, (1), 88–98.
- Kwieciński, Z. (1996). Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia). W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (s. 31–38). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lam, A. (2009). *Poznać to, co mówimy. Prace filologiczne i wspomnienia*. Warszawa: WUW.
- Marciszewski, M. (2000). *Logika współczesna w zastosowaniu do nauk społecznych*. Warszawa: Fundacja na rzecz Informatyki, Logiki i Matematyki.
- McKenzie, J. (2011). *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*. Kraków: Universitas.
- Pawłowski, J. (2018). O tożsamości dyscypliny naukowej „bezpieczeństwo” i potrzebach edukacyjnych. W: J. Kunikowski, A. Araucz-Boruc, G. Wierzbicki (red.), *Współczesne potrzeby i wymagania edukacji dla bezpieczeństwa* (s. 11–30). Siedlce. UPH.
- Stępkowski, D. (2008). Przedmowa tłumacza. W: D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie: moralność, kultura, demokracja, religia* (s. 7–11). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Szkudlarek, T. (2008). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytania o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 25–51). Wrocław: WN DSW.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

SUMMARY

The aim of the article was not only just the justification for the appointment of security pedagogy as a new sub-discipline of pedagogy, but also to clarify it by referring to the idea of *praxis* described by the German thinker Dietrich Benner. For this purpose, I present his views on the pedagogical principles of *praxis* and I broaden them with proposals of principles of thinking and of acting, which should be part of the general structure of *praxis*, that is ethics, aesthetics, politics, economics and religion. I refer the whole through pedagogical *praxis* to its foundations, that is, to the theory of upbringing, theory of practice and theory of pedagogical institutions, in which I place the pedagogy of security. Finally, reflecting on the goals, tasks and place of education in the field of security pedagogy, and also I indicate dangers, that may become a source of its pathological identity.

Keywords: security pedagogy; *praxis*; pedagogical *praxis*; principles of thinking and of acting; theory of upbringing; theory of practice; theory of pedagogical institutions; not affirmativ; education