

Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego
vol. 17, nr 1

<https://doi.org/10.34862/rbm.2023.1.4>

otrzymano: 15.III.2023, zatwierdzono: 28.V.2023

Karina Sikora-Wojtarowicz

Centrum Powiadamiania Ratunkowego w Dolnośląskim Urzędzie Wojewódzkim
Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

karina.sikora1988@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-9216-1331>

Wybrane formy edukacji dla bezpieczeństwa w niektórych państwach europejskich

ABSTRAKT

Skala i charakter współczesnych zagrożeń wykluczają możliwość ich całkowitej eliminacji, dlatego uzasadnione są działania edukacyjne ukierunkowane na rozwijanie wiedzy i umiejętności w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, promowanie wartości oraz przeciwdziałanie zagrożeniom. Konstatacja ta stała się impulsem do podjęcia badań dotyczących edukacji dla bezpieczeństwa będącej istotnym elementem systemu edukacyjnego większości państw. W artykule omówiono działania podejmowane w tym zakresie w Republice Federalnej Niemiec, Królestwie Hiszpanii, Federacji Rosyjskiej, Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej. Rozwiązania tam przyjęte uznano za potencjalnie interesujące z uwagi na bogactwo występujących typów szkół oraz rozwiązań strukturalnych. W badaniu dostępnych dokumentów skupiono się na: charakterystyce form edukacji dla bezpieczeństwa, identyfikacji kluczowych obszarów działań (edukacja formalna i pozaformalna) oraz wskazaniu możliwości implementacji rozwiązań do rodzimej edukacji. Powyższe pozwoliło na zaprezentowanie konkluzji, iż działania w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa koncentrują się głównie na doskonaleniu sposobów udzielania pierwszej pomocy. Czerpiąc z pozakrajowych sposobów realizacji edukacji dla bezpieczeństwa zasadne jest zwrócenie uwagi na rozległość i interdyscyplinarność bezpieczeństwa, promowanie kultury bezpieczeństwa oraz współpracę szkół i organizacji w ramach edukacji pozaformalnej.

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja dla bezpieczeństwa w Federacji Rosyjskiej, edukacja dla bezpieczeństwa w Królestwie Hiszpanii, edukacja dla bezpieczeństwa w Republice Federalnej Niemiec, edukacja dla bezpieczeństwa w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej

Selected Forms of Education for Safety in Some European Countries

ABSTRACT

Educational activities aimed at developing knowledge and skills in dealing with demanding situations, promoting appropriate attitudes and values, and counteracting potential threats are needed because the scale and nature of modern threats exclude the possibility of their complete elimination. The above statement became an impulse to undertake research on education for safety which is used in the educational system that is part of the countries. The article discusses the activities undertaken as part of education for security implemented in the Federal Republic of Germany, the Kingdom of Spain, the Russian Federation, and the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. The solutions adopted in these countries were considered potentially interesting due to the variety of school types and structural solutions. The layout of the study was adapted to the specific objectives set and focused on: characteristics of the form of education for security, to include areas of activity (formal and non-formal education) and indicate the possibilities of implementation in the field of native education. When deciding on methods, techniques and research tools enabling the collection of reliable material, attention was focused on the study of available documents (collection, selection, description, scientific analysis and comparison of interesting facts). The analysis of the teaching content allows to present the conclusion that they are focused primarily on improving first-aid skills. Drawing from foreign ways of implementing education for safety, attention should be paid to the breadth and interdisciplinarity of safety, the promotion of safety culture and the cooperation of schools and organizations as part of non-formal education.

KEYWORDS

education for safety in the Kingdom of Spain, education for safety in the Federal Republic of Germany, education for safety in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Wstęp

Od zarania dziejów ludzie poszukiwali sposobów zapewnienia sobie i swoim najbliższym bezpieczeństwa. Już pierwotny instynkt przetrwania podpowiadał jak radzić sobie w sytuacjach trudnych: jak znaleźć schronienie, rozpalić ogień czy zdobyć pożywienie. Dziś również dążenie do zapewnienia bezpieczeństwa staje się jedną „z sił napędowych w ewolucji społecznej ludzkości” (Ciekankowski et al., 2016, s. 42). W tej perspektywie należy zgodzić się z Henrym Kissingerem, byłym doradcą prezydenta Stanów Zjednoczonych Ameryki do spraw bezpieczeństwa narodowego, który już w latach 70. XX w. stwierdził, że bezpieczeństwo jest fundamentem wszystkiego, co czynimy (Pokruszyński, 2010, s. 7).

Konieczność takiego traktowania bezpieczeństwa nie zaskakuje, jeśli spojrzeć się na to, jak zmienny jest świat i jak wiele niepewności niesie ze sobą życie. Coraz bardziej nieprzewidywalne i radykalne zagrożenia wymagają podejścia interdyscyplinarnego i holistycznego, kształtowanego w skali ogólnej i ciągłej.

Nie sposób nie zauważyć, że w końcu minionego i początkach obecnego stulecia nastąpił lawinowy wręcz przyrost publikacji dotyczących różnych aspektów bezpieczeństwa. Wysoka ranga jaką nadała tej kwestii cywilizacja spowodowała, że jego istota, rozumienie i uwarunkowania są przedmiotem niezliczonych analiz i dociekań badawczych. Przeobrażenia ładu międzynarodowego i zmiana celu oddziaływania zagrożeń bezpieczeństwa z instytucji państwa na społeczeństwo doprowadziły do wzrostu znaczenia (na przełomie XX i XXI w.) badań nad istotą bezpieczeństwa, określanego jako ponowoczesne. W istocie, obszarowo zostało ono określone jako zapewnienie suwerenności i niezawisłości politycznej oraz terytorialnej, a także możliwości pełnego rozwoju państwa, społeczeństwa oraz obywatela. To ostatnie obejmuje także problematykę poczucia bezpieczeństwa jednostki i społeczeństwa traktowaną jako konsekwencję dążenia do rozwoju. Zmiana paradygmatu bezpieczeństwa i jego podmiotu (przestało nim być wyłącznie państwo jako gracz międzynarodowy) doprowadziło do znacznego poszerzenia obszaru przedmiotowego tego pojęcia i podjęcia interdyscyplinarnych badań.

Zakotwiczenie bezpieczeństwa w różnorodnych formach kształcenia i wychowania staje się wyraźnym impulsem do rozwoju pedagogiki bezpieczeństwa, w której odnajduje się ściśle nawiązanie do pedagogiki humanistycznej, przypisującej człowiekowi centralne miejsce w świecie. Ukierunkowane to jest na urzeczywistnienie takich wartości jak: pokój, wolność, miłość czy partnerstwo. Osobliwością pedagogiki humanistycznej zdaje się być również to, że dąży do spełnienia wyjątkowej roli w zakresie zarówno teoretycznego, jak i praktycznego badania wartości (zob. Wołoszyn, 1998). Cele wychowania tej pedagogiki są również celem wychowania do bezpieczeństwa: od anomii, przez heteronomię, aż do autonomii.

Z pedagogiką bezpieczeństwa nierozzerwalnie związany jest obszar edukacji dla bezpieczeństwa. Choć samo pojęcie nie ma wielowiekowej tradycji, to jej rozwojowi należy doszukiwać się już w starożytności. Wówczas jednak, działania, które obecnie nazywa się edukacją dla bezpieczeństwa przybierały odmienią nomenklaturę. Współczesne rozumienie terminu także jest niezwykle pojemne, a jego wyjaśnienie wielokrotnie ulegało rozszerzeniu, zdobywając tym samym coraz większą rzeszę zwolenników. Na przestrzeni lat systematycznie wprowadzano działania, które przybierały różne nazwy i formy.

Za początek koncepcji edukacji dla bezpieczeństwa uznać można rozwiązanie dylematu: czy edukować do wojny, w tym zachowania się i życia w czasie

działań wojennych, czy do pokoju, w tym zachowania się i życia w czasie pokoju (Pieczywok, 2011, s. 71). Choć obie propozycje mogły mieć swoich zwolenników, to uzasadnione było ustalenie wspólnego ich obszaru. Alternatywą uczyniono koncepcję, którą dziś nazwać można edukacją dla bezpieczeństwa, i która kojarzona jest z efektywną profilaktyką, stanowi ona rodzaj dojrzałej kulturowo i społecznie platformy i refleksji człowieka nad bezpieczeństwem, i której zasadniczą konsekwencją powinien być realny wzrost poczucia bezpieczeństwa ludzi oraz większa ich zdolność do skutecznego zapobiegania ekspozycji zagrożeń (Gawroński, 2013, s. 95).

Edukacja dla bezpieczeństwa jest obecnie trwałym i istotnym elementem systemu edukacyjnego większości państw. Metody nauczania i uczenia się w każdym z krajów wyglądają jednak nieco inaczej, a system oświaty, w zależności od warunków ekonomicznych, społecznych i kulturowych, zmienia się i ewoluuje. Sama edukacja dla bezpieczeństwa może być urzeczywistniana na różnych płaszczyznach: obszar wiedzy realizowany w szkole, działania profilaktyczno-edukacyjne realizowane przez instytucje i podmioty odpowiedzialne za bezpieczeństwo, media czy zakłady pracy.

Rozważając tendencje w myśleniu o edukacji dla bezpieczeństwa można wskazać na trzy zasadnicze kierunki. Pierwszy z nich nawiązuje do potrzeby edukacyjnego przygotowania jednostki do radzenia sobie z zagrożeniami przez rozwój zdolności kreowania własnej egzystencji (Borowska, 1999, s. 351). Moc kreatywną mają mieć tu zasoby moralno-kognitywno-emocjonalne, które dzięki edukacji może posiadać człowiek budujący. Są one środkiem „na” i „przeciw” wszystkim zagrożeniom. Podstawowym problemem wydaje się tu zrozumienie jak wyedukować człowieka, aby jego reakcja lękowa wychodziła naprzeciw grożącemu niebezpieczeństwu, a lęk służył do adaptacji i obrony, zamiast stawać się dodatkową przyczyną zagrożenia. Wyodrębnienie drugiego kierunku wyrasta z obserwowalnego kryzysu wartości, ideologii i autorytetów, a refleksja skupiona jest na aksjologicznym spojrzeniu na edukację. Sprowadza się do respektowania podstawowych wartości takich jak: prawda, dobro, piękno, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość itd. Trzecia wynika głównie z coraz bardziej nieprzewidywalnego i radykalnego terroryzmu i różnorodnych form przestępczości. Sprowadza się do budowania świadomości ryzyka i niepewności, a także współtworzenia wizji człowieka uwikłanego i narażonego na zagrożenia. W warunkach dynamicznych przeobrażeń świata zdobywanie wiedzy w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa powinno umożliwiać prawidłową ocenę tych zmian oraz podjęcie odpowiednich aktywności ukierunkowanych na minimalizację zagrożeń w zależności od warunków istniejących w danym państwie. Redefinicja bezpieczeństwa musi dążyć do

obiektywizacji warunków życia oraz taką ich modyfikację, która jest szansą na przetrwanie, rozwój i doskonalenie. Z jednej strony ma się tu na myśli ciągle zwiększanie progu wrażliwości na negatywne czynniki, a z drugiej wzmacnianie aktywności postaw.

W prezentowanych badaniach uwagę skupiono na edukacji realizowanej w wymiarze formalnym i pozaformalnym. Pierwsza z nich – jako jedna z najbardziej dostępnych i bezpośrednich metod propagowania wiedzy – rozumiana jest jako nauka realizowana w przedszkolach, szkołach oraz uczelniach wyższych i rozpatrywana przez pryzmat edukacji obowiązkowej. Podejmując rozważania skupione na pozaformalnym ujęciu edukacji dla bezpieczeństwa ma się na myśli uczenie się zorganizowane instytucjonalnie (jednak poza programami kształcenia i szkolenia) prowadzące do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej (Sławiński, 2013, s. 16). Działania w tym obszarze, w większości, realizowane są przez instytucje, organizacje i stowarzyszenia, których zadania ustawowe związane są z działaniami na rzecz bezpieczeństwa.

Oprócz wskazanych powyżej wymiarów edukacji, w kształceniu i wychowaniu dla bezpieczeństwa, istotną rolę pełni również, nieuwzględniony w poniższych badaniach proces, który generalnie, można nazwać samodzielną pracą człowieka nad sobą, rozwojem osobowości, zdobywaniem wiedzy, umiejętności i sprawności psychofizycznej (m.in. samokształcenie, samouctwo, samoedukacja, autoedukacja). Choć ten rodzaj edukacji nie ma określonych celów, czasu i potwierdzenia w świadectwach i certyfikatach, to na podstawie przeżyć własnych oraz pod wpływem otoczenia (rodziny, pracy, mediów), kształtuje postawy, wartości, wiedzę i umiejętności. Wzrost znaczenia zagadnienia wynikający m.in. z rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego skłania do podjęcia odrębnych, rozbudowanych rozważań w tym obszarze.

Zasadniczy cel prezentowanych badań został ukierunkowany na rozpoznanie działań realizowanych na rzecz edukacji dla bezpieczeństwa w niektórych państwach europejskich oraz wskazanie rozwiązań, które mogą być zaimplementowane do krajowego systemu edukacji. Analiza porównawcza między krajami ukazuje koncepcje wdrażane w niektórych państwach europejskich, umożliwia przegląd działań w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa i poznanie ich specyfiki.

Układ artykułu podporządkowany jest stawianym celom szczegółowym skupionym kolejno na: charakterystyce form edukacji dla bezpieczeństwa w systemach edukacyjnych niektórych państw europejskich, identyfikacji kluczowych obszarów działań realizowanych na rzecz edukacji dla bezpieczeństwa przez szkoły i inne podmioty (edukacja formalna i pozaformalna) oraz wskazaniu możliwości implementacji rozwiązań do rodzimej edukacji dla bezpieczeństwa. Podejmując próbę opisanie rozwiązań przyjętych w innych

państwach, dążono do rozpoznania tych, które mogą być implementowane do polskiego porządku organizacyjnego, a tym samym stanowią inspirację do dalszych dyskusji na temat możliwych zmian w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w Polsce. W czasach globalnej komunikacji oraz łatwości w docieraniu do źródeł danych, przejmowanie wzorców oraz czerpanie z dobrych praktyk, opartych na dowodach naukowych i opiniach ekspertów, może stać się pomocne przy budowaniu rekomendacji dla rodzimej edukacji. Implementacja musi zostać poprzedzona jednak wnikliwym przeglądem, selekcją, analizą, oceną oraz dostosowaniem do lokalnych warunków.

Powyższe stało się dążeniem do poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania problemowe: jakie są formy i poziomy edukacji dla bezpieczeństwa w niektórych państwach europejskich?, jakie działania w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa realizowane są w niektórych państwach europejskich?, jakie działania mogą zostać zaimplementowane do porządku krajowego?

Decydując o metodach, technikach i narzędziach badawczych umożliwiających gromadzenie racjonalnego, wiarygodnego, rzetelnego i przejrzystego materiału badawczego uwagę skupiono na badaniu dostępnych dokumentów, stanowiących względnie trwałą, formalną reprezentację stanowisk podmiotów (Lincol i Guba, za: Kubinowski, 2010, s. 214–215). W prezentowanych badaniach wykorzystano dokumenty oficjalne (m.in. regulujące funkcjonowanie szkół i funkcjonowanie oświaty) oraz dokumenty kultury popularnej (m.in. medialne przekazy informacyjne, kulturalne i społeczne). Wykorzystane narzędzia badawcze to plan analizy dokumentów, obejmujący opis następujących po sobie czynności: (1) gromadzenie (kwerenda dokumentów werbalnych, cyfrowych, statystycznych; dobór dokumentów uzależniony od tego, co jest jednostką analizy; (2) selekcja (określenie wiarygodności dokumentów, uporządkowanie treści dokumentów z uwzględnieniem problemów badawczych oraz określenie przydatności dokumentów; (3) opis (analiza treściowa, tworzenie opisów dokumentów, poszukiwanie właściwości charakterystycznych dla analizowanego dokumentu, omówienie płaszczyzny wewnętrznej koncentrującej się na zawartych treściach, omówienie płaszczyzny zewnętrznej koncentrującej się na okresie, warunkach i okolicznościach powstania dokumentów).

Dobór państw do analizy miał charakter celowy i jest wyrazem dążenia do wytypowania (odnalezienia) w odpowiednim miejscu, odpowiedniej grupy i układów społecznych, leżących w kręgu zainteresowania badacza. Oprócz osobistego zainteresowania organizacją szkolnictwa wskazanych krajów, istotne znaczenie miały również: dostępność materiałów źródłowych oraz możliwość przekładu tekstów na język polski. Rozwiązania przyjęte w Republice Federalnej Niemiec, Królestwie Hiszpanii, Federacji Rosyjskiej oraz Wielkiej

Brytanii i Irlandii Północnej uznano za potencjalnie interesujące z uwagi na bogactwo występujących typów szkół oraz rozwiązań strukturalnych.

Republika Federalna Niemiec

Bogactwo systemu szkolnictwa w Niemczech jest cechą charakterystyczną tradycji niemieckiej edukacji (zob. Döbert et al., 2010, s. 175–204). We wspomnianej różnorodności można doszukać się jednak pewnego uogólnienia oraz wskazać na częściową integrację systemu (*teilintegriertes System*): jednolity okres wspólnej dla wszystkich nauki (*Elementarbereich* – nieobowiązkowe kształcenie przedszkolne i *Primarbereich* – obowiązkowe kształcenie podstawowe), następnie dwa poziomy szkoły średniej (*Sekundarbereich I, Sekundarbereich II*) oraz studia wyższe (*Studium*).

Zagadnienia dotyczące edukacji dla bezpieczeństwa w niemieckim szkolnictwie zorientowane są przede wszystkim na pierwszej pomocy i realizowane w ramach szkolnego programu nauczania w szkołach podstawowych i gimnazjach. W tym zakresie można wymienić takie przedmioty szkolne jak: biologia, przyroda oraz zajęcia sportowe. Nieco inaczej sytuacja wygląda w szkołach zawodowych, gdzie pierwsza pomoc jest integralną częścią programu nauczania i realizowana jest w formie kursu, którego koszty mogą zostać pokryte przez stowarzyszenia zawodowe lub towarzystwa ubezpieczeń.

Ważną rolę w zakresie szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa odgrywa Niemieckie Społeczne Ubezpieczenie Wypadkowe (*Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung* - DGUV) będące spółką państwową podlegającą prawu publicznemu i – jako najwyższy organ – posiadające uprawnienia do podejmowania wiążących decyzji dla wszystkich ubezpieczycieli wypadkowych. DGUV regularnie wydaje informacje oraz broszury dla wszystkich rodzajów szkół w zakresie pierwszej pomocy. Publikuje ponadto materiały dydaktyczne i metodyczne na swoich stronach internetowych i określa zakres szkoleń, stosownie do wieku i poziomu kształcenia uczniów (DUGV, b.d.). Działania podejmowane w ramach omawianej inicjatywy adresowane są nie tylko do uczniów, ale również nauczycieli, wychowawców i personelu administracyjnego instytucji edukacyjnych.

Ponieważ każdy z niemieckich landów posiada własne ministerstwo edukacji i kultury, sposób prowadzenia szkolnych kursów w zakresie pierwszej pomocy nie jest jednorodny. Same zmiany w niemieckim systemie edukacji są często utrudnione z powodu różnych prerogatyw, posiadanych przez władze federalne, rządy krajów związkowych i lokalne. Niemniej jednak, co kilka lat waloryzowane są, przez stanowe ministerstwa poszczególnych landów, ustawy

i rozporządzenia w sprawie szkoleń w zakresie pierwszej pomocy przedmedycznej. Uznaje się, że szkolenia praktyczne przeprowadzone przez przedstawicieli, m.in. z Młodzieżowego Czerwonego Krzyża i Służby Maltańskiej są podstawą do efektywnego tworzenia łańcucha życia. Przykładami takich inicjatyw mogą być rozporządzenia wydane w landzie Nadrenia Północna Westfalia (Rozporządzenie, 2020) (*Erste Hilfe im inneren Schulbereich*).

Interesująca jest także koncepcja młodzieżowego Czerwonego Krzyża zapewniająca szkolenia dla młodych ludzi nie tylko w zakresie pierwszej pomocy, ale także w obszarze ogólnie pojętego bezpieczeństwa realizowana przez tzw. szkolną służbę medyczną (*Schulsanitaetsdienst*). Uczestnikami służby mogą być wszyscy uczniowie, którzy ukończyli podstawowe szkolenie z pierwszej pomocy (dziewięć jednostek lekcyjnych) i czują się wystarczająco dojrzałi do tego zadania. Zasadniczym celem działania służby medycznej jest udzielanie pierwszej pomocy w szkołach w nagłych wypadkach, dokumentowanie udzielonej pomocy, zapewnianie materiałów opatrunkowych, identyfikowanie i eliminowanie zagrożeń oraz zabezpieczenia wydarzeń szkolnych, takich jak imprezy sportowe i wycieczki. Ponadto, szkolna służba medyczna ukierunkowuje swoje działania na promowanie humanitaryzmu, pomocy oraz tolerancji. Jej członkowie podczas wspólnych spotkań prowadzą prezentacje dotyczące istotnych aspektów bezpieczeństwa oraz anatomii i fizjologii człowieka. W ten sposób wzmacnia się poczucie odpowiedzialności grupy oraz ćwiczy wystąpienia publiczne (*Schulsanitaetsdienst, b.d.*).

To, co przede wszystkim zwraca uwagę w edukacji dla bezpieczeństwa realizowanej w niemieckich szkołach i co stanowi jej szczególną wartość, to szeroko pojęta edukacja zdrowotna, której rozwoju upatruje się w ewolucji myślenia o zdrowiu, tj. zmianie paradygmatu w systemie opieki zdrowotnej z przeważanie negatywnej „opieki nad chorobami” na pozytywną „opiekę zdrowotną”. Wcześniejsze działania i badania w tym obrębie realizowane w Niemczech koncentrowały się na stresie i jego unikaniu, a ludzi postrzegano jako ofiary chorób, które trzeba było zwalczać lub zapobiegać za pomocą wszystkich dostępnych nieinwazyjnych środków. Obecnie widoczne jest zainteresowanie warunkami utrzymania zdrowia i wydobycie odpowiednich zasobów. Z definicji podejście to charakteryzuje się salutogenetycznym rozumieniem zdrowia, co wywiera znaczący wpływ również na edukację (zob. Paulus i Witteride, 2008). Koncepcja ta wyraźnie koncentruje się na dwóch strategiach, które można określić jako: kwalifikację zdrowia przez edukację oraz kwalifikację edukacji przez zdrowie. Kwalifikacja zdrowia poprzez edukację w sposób kompleksowy odnosi się do edukacji zdrowotnej i szkolenia w zakresie zdrowia w szkołach, włączając w to także tematy związane z edukacją żywieniową, higieną, opieką

stomatologiczną, edukacją seksualną i zapobieganiem uzależnieniom. Kwalifikacja edukacji przez zdrowie skupia się natomiast na interwencji zdrowotnej, która nie wiąże się wyłącznie z edukacją zdrowotną, ale także warunkami edukacji, realizacją obowiązku szkolnego i wykonywaniem zawodu nauczyciela. Uwagę skupia się zatem na szkole jako miejscu pracy i nauki, ukierunkowanym na stworzenie szkolnych systemów zarządzania zdrowiem.

Podsumowując, w ostatnich latach szkoła promująca zdrowie stała się centralną koncepcją strategii zdrowotnej w Niemczech. W porównaniu z tradycyjną edukacją zdrowotną i podejściami do umiejętności życiowych, zorientowana jest na zakotwiczenie problemów zdrowotnych w szkołach w perspektywie długoterminowej. W takim ujęciu szkoły są postrzegane bardziej jako instytucje, poprzez które można dotrzeć do wszystkich klas społecznych i środowisk. W tym zakresie za szczególnie istotne uznaje się społeczno-kulturowe podstawy życia, co prowadzi do zapotrzebowania na wspólne działania społeczne i przekształcanie podejścia do promocji zdrowia w projekt społeczno-polityczny. Jest to też pozytywnym wyrazem podejmowanych prób modernizacji edukacji niemieckiej, która przez lata zachowywała prymat wypracowanych jeszcze w XIX w. rozwiązań, umacnianych zresztą przez cały XX w. (zob. Rolff, 1998, s. 215). Ujawniło się to m.in. poprzez tendencje przez zwrot od ugruntowanych w przeszłości zasad i tradycji kulturowych, ku uzasadnieniu pragmatycznym i zorientowaniu do potrzeby człowieka.

Królestwo Hiszpanii

Głównym dokumentem regulującym zasady nauczania w Królestwie Hiszpanii jest Ustawa Organiczna 3/2020 z dnia 29 grudnia 2020 r. o edukacji, która określa m.in. zakres kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, program nauczania, harmonogram roku szkolnego, etapy nauki, przedmioty szkolne, kompetencje nauczycieli, dyrekcji szkół i rady szkoły, zasady nadawania stypendium i udzielania pomocy uczniom, warunki uzyskania tytułu maturalnego i przyjęcia go na studia oraz uszczegóławia wszelkie kwestie związane z edukacją i kształceniem obywateli. W obszernym wstępie dokumentu podkreśla się, jak istotnym elementem dla człowieka jest edukacja pozwalająca jednostce rozwijać zdolności, budować osobowość, kształtować tożsamość, a społeczeństwu pielęgnować kulturę i dziedzictwo, wspierać demokratyczne współżycie i promować solidarność społeczną (Ustawa Organiczna, 2020).

Analizując poziomy edukacji w Hiszpanii należy zwrócić uwagę, że pierwszy z nich nie jest obowiązkowy. Edukacja dziecięca dzieli się na dwa cykle: trwający od narodzin do trzeciego roku życia oraz od trzeciego do szóstego

roku życia, przy czym naukę w trakcie drugiego cyklu można pobierać bezpłatnie, co gwarantuje wspomniana ustawa o edukacji. Nauka na tym etapie edukacji odbywa się w ośrodkach nauczania dziecięcego (*Centros de Educación Infantil*) i ma na celu rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny, poznawczy i artystyczny. Ośrodki te, podobnie jak inne placówki szkolno-wychowawcze (*Centros educativos*) prowadzące nauczanie na pozostałych etapach kształcenia, pozostają pod nadzorem organów administracji do spraw kształcenia (*Administraciones educativas*). Po ukończeniu przez dziecko szóstego roku życia rozpoczyna się obowiązkowa nauka prowadzona w placówkach szkolnych skupionych pod ogólną nazwą ośrodków nauczania dziecięcego i podstawowego (*Centros de Educación Infantil y Primaria*), gdzie kształcenie trwa sześć lat i jest podzielone na trzy cykle (po dwa lata każdy). Edukacja podstawowa (*Educación Primaria*) obejmuje wiedzę z zakresu: języka kastylijskiego i jego literatury, języka współistniejącego i jego literatury (jeśli taki istnieje)¹, nauki o przyrodzie i społeczeństwie, języka obcego, matematyki, nauki o sztuce i wychowania fizycznego. W ostatnim cyklu tego etapu edukacyjnego wprowadzono również przedmiot szkolny o nazwie wychowanie obywatelskie i etyka (*Educación en Valores Cívicos y Éticos*), w ramach którego realizuje się tematy dotyczące hiszpańskiej konstytucji, praw człowieka i dziecka, szacunku wobec równości i różnorodności społecznej.

Po sześciu latach nauki w szkole podstawowej, uczniowie kontynuują edukację w obowiązkowej szkole średniej (*Educación Secundaria Obligatoria*). Na tym etapie nauka trwa cztery lata i jest podzielona na dwa cykle: pierwszy trzyletni i drugi jednoroczny. Zakres tematyczny obu cykli obejmuje: elementarną wiedzę o języku kastylijskim i jego literaturze, języku współistniejącym urzędowym i jego literaturze (jeśli taki istnieje), biologii, geologii, fizyce, chemii, geografii, historii, matematyce, wychowaniu fizycznemu i języku obcym. Po ukończeniu tego etapu edukacji, zdobyciu wymaganej wiedzy i osiągnięciu celów programowych, uczniowie otrzymują świadectwo ukończenia szkoły średniej, które otwiera drogę do dalszego kształcenia – podjęcia nauki w szkołach zawodowych (*Formación Profesional*) artystycznych lub sportowych oraz rozpoczęcia kursu maturalnego (*Bachillerato*), który trwa zwykle dwa lata, a uczestnictwo w nim nie jest obowiązkowe. Uczeń pragnący kształcić się na tym etapie może wybrać interesujący go obszar naukowy skupiający się wokół nauk ścisłych i technologii, sztuki lub nauk humanistycznych i spo-

1 W niektórych rejonach Hiszpanii ludność posługuje się dwoma językami; język kastylijski jest językiem urzędowym w całym kraju, natomiast w Katalonii językiem współistniejącym jest kataloński, w Kraju Basków – baskijski, w Galicji - galicyjski.

łecznych. Realizowane są również przedmioty ogólne, wspólne dla wszystkich profili, takie jak: historia Hiszpanii, język kastylijski i jego literatura, filozofia i wychowanie fizyczne. Ukończenie z wynikiem pozytywnym szkoły maturalnej potwierdza osiągnięcie przez ucznia dojrzałości akademickiej i pozwala na kontynuowanie nauki na uczelniach wyższych.

Dokonując przeglądu dokumentów prawnych określających zakres programy nauczania w Królestwie Hiszpanii, w kontekście edukacji dla bezpieczeństwa, należy wskazać, że kluczowym obszarem jest pierwsza pomoc oraz zapobieganie i działanie w nagłych wypadkach. Wskazuje na to m.in. Zarządzenie z dnia 22 marca 1975 r. rozwijające Dekret 160/1975 z dnia 23 stycznia, zatwierdzający Plan Studiów Maturalnych i regulujący Kurs Ukierunkowania Uniwersyteckiego (Zarządzenie, 1975), oparty na fundamentalnym dokumencie związanym z powszechną edukacją obowiązującym w tamtym okresie, tj. Prawo Ogólne 14/1970 z dnia 4 sierpnia 1970 r. o Edukacji i Finansowaniu Reformy Kształcenia (Prawo Ogólne, 1970). Według zawartych we wspomnianym zarządzeniu ogólnych ustaleń, w ramach zajęć z wychowania fizycznego, podczas wszystkich lat nauki kursu maturalnego, program nauczania obejmuje ćwiczenia z zakresu ratownictwa sportowego (*práctica de socorrismo deportivo*). W roku 1982, w ramach ciągłych nowelizacji ustawy, Królewskim Dekretem (1982a), który ustanawia minimalne wymogi nauczania w cyklu średnim ogólnej edukacji wprowadzono pojęcie „pomoc w nagłych wypadkach” (*medidas de socorro*). Treści związane z zagadnieniem realizowano w klasach: trzeciej, czwartej i piątej szkoły podstawowej podczas lekcji „nauki o przyrodzie” (*Ciencias de Naturaleza*). W pochodzącym z tego samego roku Królewskim Dekrecie (1982b), w którym ustala się minimalne wymogi nauczania w cyklu końcowym ogólnej edukacji podstawowej, pojawia się po raz pierwszy hasło „pierwsza pomoc” (*primeros auxilios*) w odniesieniu do m.in. układu pokarmowego, układu krążeniowo-oddechowego, narządów zmysłów i układu nerwowego, a także wobec skaleczeń, oparzeń, zatruc i złamań. Tematykę tę poruszano w klasach szóstej, siódmej i ósmej szkoły podstawowej na zajęciach nauk o przyrodzie i technologii (*Ciencias de Naturaleza y Tecnología*). Dokumentem uzupełniającym przytoczony Dekret było Zarządzenie z dnia 4 grudnia 1982 r., w którym sprecyzowano zakres tematyczny dotyczący udzielania pierwszej pomocy (Zarządzenie, 1982). Wzmocniono w nim m.in. zagadnienia dotyczące krwotoków, zatrzymania akcji serca, zadławienia czy ekstrakcji ciał obcych z oka.

W omawianym zakresie warto wspomnieć o Dekrecie Królewskim 157/2022 z 1 marca 2022 r. (2022a), który określa organizację w szkolnictwie podstawowym i zawiera informacje na temat nauczania bezpieczeństwa

i pierwszej pomocy w szkołach. Program ten obejmuje ogólną wiedzę z obszaru zapobiegania występowania wypadków w środowisku domowym i sportowym, a także technik udzielania pierwszej pomocy w sytuacjach symulowanych i rzeczywistych. Na poziomie szkoły podstawowej tematyka ta prezentowana jest na zajęciach z nauk o przyrodzie (*Ciencias de Naturaleza*), wychowania fizycznego (*Educación Física*) oraz w ramach nauk o społeczeństwie i o wartościach obywatelskich (*Valores Sociales y Cívicos*). Drugi dokument, odnoszący się do nauki na poziomie szkoły średniej i maturalnej to Królewski Dekret z dnia 5 kwietnia 2022 r. (2022b), w którym ustanawia się zasadniczy program nauczania na etapie edukacji średniej obowiązkowej i kursu. W jego obszernej treści znajduje się szereg informacji związanych z ogólnie rozumianym bezpieczeństwem i reagowaniem w sytuacjach alarmowych.

Podczas lekcji wychowania fizycznego (*Educación Física*), w trakcie czterech lat nauki, zapoznaje się uczniów z materiałem powiązany z tematyką odpowiedzialności za bezpieczeństwo własne i innych uczestników ćwiczeń fizycznych, działań podejmowanych w sytuacjach wystąpienia urazów, wypadków lub zdarzeń nagłych mogących mieć miejsce w czasie uprawiania sportu, a także wzywania służb ratowniczych i zabezpieczania otoczenia. Uzyskane kompetencje mają na celu konsolidację aktywnego i zdrowego stylu życia oraz utrwalanie nawyków związanych z autonomicznym planowaniem i samoregulacją praktyki fizycznej. Podstawowa wiedza z zakresu wychowania fizycznego, podzielona na sześć bloków, zakłada rozwijanie jej w rozmaitych kontekstach i z zamiarem generowania różnych sytuacji uczenia się. Interesujący jest tu szczególnie blok dotyczący aktywnego i zdrowego trybu życia, który obejmuje swoim zakresem trzy składniki zdrowia: dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny, poprzez rozwój pozytywnych relacji w funkcjonalnych kontekstach praktyki sportowo-fizycznej, odrzucenie zachowań antyspołecznych i niezdrowych, a także wszelkich form dyskryminacji i przemocy, które mogą wystąpić w tych obszarach.

Innym przedmiotem szkolnym, który obejmuje treści związane z bezpieczeństwem jest filozofia (*Filosofía*). Badanie uniwersalnych i fundamentalnych problemów, związanych z ostateczną naturą rzeczywistości, prawdą, sprawiedliwością, pięknem lub samą ludzką tożsamością i godnością, wraz z krytyczną refleksją nad ideaми i praktykami, które składają się na środowisko kulturowe, służą jednocześnie promowaniu osobistej i społecznej dojrzałości oraz rozwojowi intelektualnemu, jak i aspektów etycznych, politycznych, obywatelskich emocjonalnych i estetycznych, które składają się na ich osobowość. Zgodnie z celami nauczania w Hiszpanii, uczeń podejmuje naukowo uzasadnione działania w celu promowania zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego oraz

ochrony środowiska i istot żywych, stosuje zasady etyki i bezpieczeństwa w realizacji projektów mających na celu przekształcenie swojego bezpośredniego otoczenia w zrównoważony sposób, doceniając jego globalny wpływ i praktykując odpowiedzialną konsumpcję, nabywając zobowiązania obywatelskie na poziomie lokalnym i globalnym.

Przegląd powyższych dokumentów wskazuje, że zagadnienie pierwszej pomocy jest obecne w programach nauczania w Hiszpanii od ponad 40 lat i stanowi *clou* edukacji dla bezpieczeństwa. Paradoksem jest jednak, że jedna trzecia ludności Hiszpanii nie zna europejskiego numeru alarmowego, a połowa nigdy nie przeszła szkolenia z pierwszej pomocy (Rodríguez-Lorenzo et al., 2020, s. 381). Hiszpańska szkoła zmagą się zatem z problemami bardzo zbliżonymi z sytuacją polską: choć została wyznaczona jako miejsce doskonalenia umiejętności z zakresu pierwszej pomocy, to nauczyciele zwykle nie realizują tych treści z powodu braku czasu, zasobów materialnych oraz braku kwalifikacji niezbędnych do ich przeprowadzenia (Rodríguez-Lorenzo et al., 2020, s. 381). W przypadku Hiszpanii źródła problemu upatruje się w istnieniu zróżnicowanego systemu szkół wpływającym na nierówności szans edukacyjnych². Część państwowych, często niedoinwestowanych, szkół dążenia wpasowania się w rzeczywistość opiera na dodatkowych, płatnych zajęciach, aspirując do kategorii szkół elitarnych (*centros concertados*). W perspektywie wysokich wskaźników niepowodzeń szkolnych, wczesnego porzucenia szkoły i generalnie złych wyników szkolnych (Rodríguez Entrena, 2014, s. 226), pojawia się obraz szkoły publicznej niezdolnej do zapewnienia możliwości kształcenia wszystkich uczniów. Elitarna edukacja służy w takim ujęciu odtwarzaniu statusu społecznego rodziny i potwierdzaniu przynależności do uprzywilejowanej części hiszpańskiego społeczeństwa (por. Gmerek, 2013, s. 86). Zjawisko o tyle niepokojące, że doskonalenie procesu edukacji dla bezpieczeństwa leży w międzynarodowym interesie, a przekształcenie i zmiana w szkolnictwie stają się wymogami we wszystkich systemach edukacyjnych ukierunkowanych na dostosowanie do zmieniającego się i nieprzewidywalnego świata.

2 W ramach hiszpańskiego systemu edukacji na poziomie podstawowym i średnim istnieją trzy typy placówek kształcenia. Około 67% ogółu dzieci uczęszcza do typowych szkół publicznych (*enseñanza pública*), z kolei do subsydiowanych przez państwo placówek prywatnych (*centros concertados*) – 30%, natomiast około 3% uczniów kształci się w szkołach prywatnych niefinansowanych przez państwo (*centros no concertados*), które można uznać za placówki elitarne (Gmerek, 2013, s. 66).

Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej

Zjednoczone Królestwo podzielone na cztery niezależne państwa: Anglię, Szkocję, Walię i Irlandię Północną różni się ze względu na sposób realizowania przepisów dotyczących oświaty. W konsekwencji dostrzegane są odrębności w zakresie administracyjnym, organizacyjnym, nadzoru oraz terminologii.

Proces edukacji w Wielkiej Brytanii podzielono na pięć etapów: przedszkolny (*early years*), podstawowy (*primary education*) średni (*secondary education, high school*), uzupełniający (*further education, collage*) oraz wyższy (*higher education*).

Uczniowie rozpoczynają naukę w wieku pięciu lat, a kończą w 16 roku życia (z wyjątkiem Anglii, w której młodzież do ukończenia 18 roku życia ma obowiązek uczestniczenia w jednej z form kształcenia: pełna edukacja, np. *college*, rozpoczęcie stażu lub treningu, zaoczna edukacja lub trening połączony z co najmniej 20 godzinami wolontariatu w tygodniu).

Edukacja na poziomie przedszkolnym opiera się na wytycznych dotyczących dobrobytu oraz nauczania i rozwoju dzieci, tzw. *Early Years Foundation Stage* określonych w ustawie o opiece na dziećmi z 2006 r. (*The Childcare Act, 2006, s. 21*). Zgodnie z jej założeniami dziecko powinno być kształcone w siedmiu głównych obszarach: komunikacja i język, rozwój fizyczny, rozwój osobisty, społeczny i emocjonalny, alfabetyzacja, matematyka, rozumienie świata oraz ekspresyjna sztuka. Na tym etapie widoczne jest szerokie zaangażowanie instytucji pozaszkolnych, które ukierunkowują swoje działania na rzecz promowania bezpiecznych zachowań wśród dzieci (np. Dziecięcy Klub Ruchu Drogowego – *The Children’s Traffic Club*, Pieszy Autobus – *Walking Bus*) (zob. Wnuk, 2013).

Nauczanie treści związanych z edukacją na rzecz bezpieczeństwa na poziomie zaawansowanego kształcenia podstawowego w Anglii, Walii i Irlandii Północnej oparte jest na wymogach państwowej podstawy programowej (*national curriculum*). Dokument ten, choć nie zawiera wprost odniesienia do edukacji dla bezpieczeństwa, nie wyklucza jednak kształcenia w ramach pokrewnych zagadnień takich jak: język angielski, języki nowożytne, matematyka, nauki ścisłe, wychowanie fizyczne, geografia, historia, informatyka, sztuka, muzyka, projektowanie i technologia oraz przedmioty zawodowe. Szkocka miejscowa podstawa programowa za obligatoryjne uznaje natomiast kształcenie w zakresie: języka angielskiego, matematyki oraz wiedzy o zdrowiu i dobrobycie.

Podobnie jak w przypadku edukacji na poziomie przedszkoli, także na kolejnym poziomie obserwuje się znaczne wsparcie instytucji zewnętrznych opracowujących koncepcje lekcji, spotkania dotyczące pierwszej pomocy i bezpie-

czeństwa na drogach oraz kampanie prowadzone np. przez Stowarzyszenie PSHE (*PSHE Association*), Pogotowie Świętego Jana (*Saint John Ambulance*), *First Aid for Life*, *Grampian Training Services*, *React First*, Brytyjski Czerwony Krzyż (*British Red Cross*).

Na poziomie edukacji ponadpodstawowej wprowadzono nauczanie dotyczące edukacji obywatelskiej (*citizenship education*), które choć bezpośrednio nie skupia treści wokół bezpieczeństwa, to pośrednio oddziałuje na budowanie poczucia współodpowiedzialności za siebie i innych oraz zachęca do rozwoju i aktywności w obszarze środowiska lokalnego. Mocno akcentowane we wcześniejszych etapach edukacyjnych kształcenie w obszarze bezpieczeństwa drogowego, rozwijane jest tu w ramach nauki do egzaminu uprawniającego do prowadzenia pojazdów i obejmuje zagadnienia wypadków oraz udzielania pierwszej pomocy (Włodarczyk et al., 2018, s. 169).

Analogicznie do wcześniejszych etapów edukacyjnych, w szkołach ponadpodstawowych obserwuje się znaczącą rolę instytucji pozaszkolnych, które dopasowują swoje działania do aktualnej sytuacji bezpieczeństwa w Wielkiej Brytanii. Wyrazem aktywności w tym zakresie są inicjatywy wspomnianej już *PSHE Association*, m.in. w zakresie opracowania programów lekcji dotyczących oszustw, zapobiegania nadużyciom w relacjach nastolatków, ekstremizmu i radykalizmu, gangów, zarządzania ryzykiem i zachowania bezpieczeństwa czy sposobu reagowania na atak pistoletem lub nożem, będące odpowiedzią na ataki terrorystyczne w Wielkiej Brytanii (*PSHE Association*, b.d). Źródłem informacji dotyczących funkcjonowania rodzajów sił zbrojnych są szkolenia realizowane przez organizację Połączonych Sił Kadetów (*Combined Cadet Force*) działającą z ramienia Ministerstwa Obrony, umożliwiające spotkania w szkołach oraz wyjazdy terenowe.

W edukacji ostatniego etapu kształcenia wiodącą rolę odgrywają inicjatywy prywatne, które dotyczą głównie obszaru metod udzielania pierwszej pomocy. Rządowe pomysły są stosunkowo rzadkie i odnoszą się do zwiększenia świadomości w zakresie występujących zagrożeń (np. instrukcje postępowania w przypadku wypadków drogowych, epidemii i ataków terrorystycznych opracowane w ramach inicjatywy dotyczącej przygotowania na sytuacje kryzysowe).

Na żadnym z omówionych etapów kształcenia w Wielkiej Brytanii nie zaplanowano do realizacji, w ramach jednego przedmiotu, treści związanych z szeroko pojmowanym bezpieczeństwem, w tym obroną cywilną, zagrożeniami, siłami zbrojnymi i pierwszą pomocą, który mógłby wskazywać na analogie z polską edukacją dla bezpieczeństwa. Kluczowym źródłem edukacji w zakresie bezpieczeństwa są wytyczne dla szkół opublikowane w 2001 r. przez ówczesne brytyjskie Ministerstwo Edukacji i Umiejętności (Pickford, 2012, s. 50).

Zdefiniowano w nich pojęcie *safety education* wskazując, że edukacja w zakresie bezpieczeństwa powinna umożliwiać zachowanie bezpieczeństwa, podejmowanie odpowiednich decyzji i działań oraz budować świadomość możliwych zagrożeń w różnych sferach życia. Równocześnie podkreślono, że ten rodzaj edukacji nie polega na odizolowaniu młodych ludzi od wszelkich zagrożeń, które są naturalną częścią dorastania, ale na przygotowaniu ich do bezpiecznego radzenia sobie z różnymi sytuacjami. Edukacja słusznie ma być więc identyfikowana z odpowiednimi umiejętnościami i wiedzą rozpoznawania zagrożeń, oceną i zarządzaniem ryzykiem, rolą emocji w zarządzaniu sytuacjami ryzykownymi oraz udziałem w zwiększaniu bezpieczeństwa społeczności. Oprócz tego ogólnego wymogu, programy nauczania dla każdego przedmiotu zawierają szczegółowe wytyczne dotyczące zdrowia i bezpieczeństwa opracowane przez Inspekcję Bezpieczeństwa i Higienu Pracy (HSE - *Health and Safety Executive*). Zdaniem HSE spójne komunikaty na temat świadomości ryzyka, przekazywane na odpowiednim poziomie rozwoju przez cały okres nauki ucznia sprawiają, że będzie on lepiej przygotowany do radzenia sobie w sytuacjach niepewności i zmian, zarówno w szkole, jak i poza nią. Kluczowe obszary to zagrożenia i kontrola ryzyka, których świadomość stanowi integralną część nauki i rozwoju. Głównym kierunkiem jest rozpoznanie istnienia zagrożeń i niepewności w różnych kontekstach, ocena zdolności do radzenia sobie w sytuacjach trudnych, umiejętność zasięgnięcia porad z odpowiednich źródeł, aby zminimalizować ryzyko i nim zarządzać oraz zrozumienie, że zasady i regulacje wynikają z oceny ryzyka i pomagają określić indywidualną i zbiorową odpowiedzialność (HSE, b.d.).

Wytyczne dla szkolnej edukacji na rzecz bezpieczeństwa opracowało także Królewskie Towarzystwo Zapobiegania Wypadkom - organizacja charytatywna, której celem jest ratowanie życia i zapobieganie obrażeniom, które powstają w wyniku wypadków. W ramach dokonanej analizy organizacja wskazuje postulaty skutecznej edukacji (McWhirter i Francis, 2012). Istotą działalności ma być tu wzmacnianie podejścia obejmującego całą społeczność szkolną w zakresie formalnego i nieformalnego programu nauczania, polityki oraz relacji między personelem, uczniami, rodzicami, opiekunami i innymi instytucjami oraz społecznością. Używanie aktywnego podejścia do nauczania i uczenia się (w tym interaktywnego i empirycznego), tj. wyszukiwanie przez ucznia informacji, rozwijanie umiejętności fizycznych, dyskusja w parach lub grupach, rozważanie problemu z czyjegoś punktu widzenia ma zaangażować młodych ludzi w realne decyzje, aby pomóc im zachować bezpieczeństwo poprzez udział w rzeczywistych decyzjach dotyczących zapewnienia sobie bezpieczeństwa w klasie i poza nią. Postuluje się udział uczniów w ocenie ryzy-

ka, bycie częścią działań mających na celu kontrolę lub zarządzanie ryzykiem ukierunkowane na zaspokojenie i uwzględnianie potrzeb społecznych i kulturowych. Umożliwić ma to zajmowanie się znanym ryzykiem i czynnikami ochronnymi w obszarze indywidualnym (np. wiedza lub umiejętności), szkolnym (np. uwarunkowania prawne), grupy rówieśniczej (np. postawy), rodziny (reguły rodzicielskie) i społecznym (np. związanym z przestępczością).

Przedstawione propozycje są znaczące przede wszystkim w ujęciu możliwości wykorzystania realistycznych zasobów i danych wspierających zaangażowanie i zajmowanie się psychospołecznymi aspektami bezpieczeństwa, które wzmacniają znaczenie włączania indywidualnych czynników ochronnych (takich jak pewność siebie, odporność, samoocena, skuteczność). W istocie, praca w partnerstwie ukierunkowana na kontakty z instytucjami, opiekunami i członkami szerokiej społeczności pozwala na przyjmowanie pozytywnego podejścia, które modeluje i nagradza bezpieczne zachowanie we wspierającym środowisku poprzez identyfikację krótko- i długoterminowych korzyści z utrzymywania bezpieczeństwa oraz modyfikowania zachowań szkodliwych dla zdrowia. W brytyjskiej edukacji dla bezpieczeństwa zwraca się uwagę przede wszystkim na edukację w zakresie zagrożeń oraz ryzyka, w tym: rozpoznawanie, ocenianie i podejmowanie kroków w celu kontrolowania zagrożeń dla siebie i innych, wykorzystywanie informacji do oceny bezpośredniego i skumulowanego ryzyka, zarządzanie środowiskiem, aby zapewnić zdrowie i bezpieczeństwo sobie i innym, wyjaśnianie kroków, jakie należy podjąć, aby kontrolować ryzyko. Uwagę zwraca zaangażowanie stowarzyszeń promujących bezpieczeństwo w ramach szerokiej oferty spotkań i akcji. Choć na żadnym z wymienionych powyżej etapów edukacji nie przewidziano sformalizowanego toku kształcenia odpowiadającego polskiej edukacji dla bezpieczeństwa, zagadnienia takie jak samoobrona ludności, ostrzeganie i alarmowanie o zagrożeniach oraz pierwsza pomoc są realizowane w ramach innych przedmiotów, dodatkowych kursów oraz zajęć pozalekcyjnych. Istotą działań jest wyposażenie młodych ludzi zarówno w wiadomości, jak i umiejętności, dzięki którym będą mogli poradzić sobie w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia.

Federacja Rosyjska

Jak zauważa Andrzej Soboń (2018, s. 199–200), od wielu lat Federacja Rosyjska kreuje politykę mocarstwową wraz z wielopłaszczyznową kampanią propagandową, co ma silny związek z kształtowaniem postaw, stosownie do panujących w państwie ideałów, ale także realizacji procesów edukacyjnych – w tym edukacji dla bezpieczeństwa. Patriotyczne wychowanie (np. program

„Patriotyczne wychowanie obywateli”) związane jest ze zwiększaniem wydatków na propagandę, a rozbudzanie świadomości społecznej z budowaniem nowych podmiotów militarnych.

Edukacja w Rosji zapewniana jest przez państwo i regulowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Federacji Rosyjskiej. W kwestii wprowadzania jakichkolwiek zmian w oświacie widoczna jest silna centralizacja, a władze autonomicznych republik Federacji Rosyjskiej oraz jednostek administracyjnych, choć organizują działalność edukacyjną w ramach własnego prawodawstwa, to zawsze na warunkach dopuszczonych przez ustawodawstwo federalne. Transformacje ustrojowe, gospodarcze, społeczne i polityczne powodują jednak istotne przeobrażenia, a współczesny system edukacji rosyjskiej zmierza w kierunku wyznaczanym przez tendencje rynkowe charakterystyczne dla krajów rozwiniętych (Berulava, 2005, za: Gmerek, 2012, s. 44). Istota wychowania i kształcenia w Rosji ma tkwić w rozwoju osobowości, rosyjskich tradycyjnych wartości społeczno-kulturowych, duchowych i moralnych, w tym wartości kulturowych ich etnicznych grup, zasad i norm zachowania w społeczeństwie (Konstytucja, 1993).

Podstawowym dokumentem określającym poszczególne szczeble edukacji w Rosji jest Ustawa Federalna (2012) o edukacji w Federacji Rosyjskiej z 29 grudnia 2012 r. Nowelizowany wielokrotnie akt opisuje proces edukacji, strukturę organów zarządzających systemem edukacji, sposób kontrolowania i organizację placówek oświatowych. Zgodnie z art. 43 Konstytucji Rosyjskiej Federacji, nauka pozwalająca uzyskać średnie wykształcenie jest bezpłatna i ogólnodostępna dla wszystkich obywateli kraju (Konstytucja, 1993). Od 1 września 2007 r. obowiązkowe wykształcenie na poziomie podstawowym zostało zastąpione obowiązkowym wykształceniem średnim, a cykl nauczania wydłużono do 11 lat (Ustawa Federalna, 2007).

System edukacji w Rosji można podzielić na cztery stopnie (NaukaClub, 2019) – ogólne wykształcenie (pierwszy stopień), wykształcenie wyższe (drugi stopień), wykształcenie uzupełniające (bez stopnia) oraz edukacja profesjonalna (traktowana jako podwyższanie kwalifikacji oraz/lub kształcenie zawodowe).

Poprzez ogólne wykształcenie rozumie się cykl kształcenia od edukacji przedszkolnej, poprzez szkołę podstawową, kończąc na szkole średniej. Jest to równocześnie obowiązkowy etap kształcenia dla każdego obywatela. Uczniowie kończący szkołę średnią zdają Jednolity Egzamin Państwowy, na który składają się dwa egzaminy obowiązkowe: z języka rosyjskiego i matematyki. Warunkiem przystąpienia do egzaminu jest uzyskanie pozytywnych ocen końcowych ze wszystkich przewidzianych programem szkoły średniej przedmiotów. Dopuszczenie do zdawania egzaminu z języka rosyjskiego uwarunkowane

jest dodatkowo zaliczeniem przez ucznia pracy końcowej (Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, 2020).

W obszarze kształcenia uzupełniającego uwagę zwracają wszelkiego rodzaju profesjonalne kursy wieczorowe oraz zaoczne, sekcje sportowe, koła turystyczne, tzw. szkoły specjalne realizujące kierunki artystyczne oraz grupy zrzeszające osoby udzielające się społecznie – obrońców praw zwierząt czy wolontariuszy pomagających osobom wykluczonym społecznie. Istotne są również sekcje techniczne dla młodzieży, szczególnie promowane w okresie Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Zarówno wówczas, jak i dziś, sporą popularnością cieszą się kursy inżynierskie o specjalizacji kosmicznej, robotyka, programowanie oraz *design*. Kształcenie profesjonalne w systemie edukacji w Rosji jest postrzegane jako podwyższanie swoich kwalifikacji bądź kształcenie zawodowe, które może być realizowane poprzez kursy lub naukę w szkołach o konkretnych profilach. Należy jednak podkreślić, że kształcenie zawodowe prowadzi się tylko w niektórych profesjach, m.in. takich jak: fryzjer, kasjer, ochroniarz, sprzedawca.

W rosyjskim systemie edukacji to państwo określa, jakie przedmioty są nauczane w szkołach, które z nich są obowiązkowe i na jakich etapach kształcenia. Zgodnie z założeniem uczeń może realizować maksymalnie 12 przedmiotów z czego obowiązkowymi są: matematyka, język rosyjski, literatura, język obcy, historia, muzyka, technologia, wychowanie fizyczne oraz podstawy bezpieczeństwa życia (Go2school, b.d.). Reszta przedmiotów jest zależna od profilu klasy do jakiej uczęszcza uczeń. Jednym z elementów służących zwiększeniu różnorodności kształcenia było utworzenie tzw. edukacji z wyboru (zob. Gmerek 2012, s. 61–62), która dotyczyła zmian w programach kształcenia oraz tworzenia nowatorskich placówek. Idea edukacji z wyboru zawiera się w przekonaniu, że to obywatel ma prawo do swobodnego wyboru szkoły, różnorodności form edukacji oraz bogactwa programowego.

Przedmiot szkolny „podstawy bezpieczeństwa życia” (*Основы безопасности жизнедеятельности – ОБЖ/Основы безопасности жизнедеятельности – ОБЖ*) został wpisany do podstawy programowej 20 września 1989 r. z inicjatywy grupy specjalistów-entuzjastów (zob. Smirnov i Khrennikov, 2014). Choć Ministerstwo Edukacji i Nauki rekomenduje wprowadzenie przedmiotu we wszystkich klasach szkoły średniej w systemie edukacji ogólnej jako przedmiot obowiązkowy, to w praktyce jest realizowany przez dwa lata w klasach VIII i XIX po jednej godzinie lekcyjnej tygodniowo, co daje łącznie 70 godzin – po 35 godzin w każdym roku. Celem przedmiotu jest ogólne wprowadzenie w temat bezpieczeństwa poszczególnej jednostki, państwowego systemu ochrony ludności, zachowania zdrowia, podstaw obro-

ny narodowej oraz wiedzy medycznej ratującej życie. Program nauczania jest podzielony na dziesięć modułów: (1) kultura bezpieczeństwa życia we współczesnym społeczeństwie, (2) bezpieczeństwo w gospodarstwie domowym, (3) bezpieczeństwo w transporcie, (4) bezpieczeństwo w miejscach publicznych, (5) bezpieczeństwo w środowisku naturalnym, (6) zdrowie i jak je zachować (podstawy wiedzy medycznej), (7) bezpieczeństwo w społeczeństwie, (8) bezpieczeństwo w przestrzeni informacyjnej, (9) przeciwdziałanie terroryzmowi i ekstremizmowi, (10) współdziałanie jednostki, społeczeństwa i państwa w celu zapewnienia bezpieczeństwa i zdrowia ludności (Rudakow, 2020).

W Rosji od dawna dąży się również do promowania wiedzy z zakresu edukacji zdrowotnej, w tym szkolenia higienicznego uczniów i nauczycieli oraz rozwoju badań zdrowotnych (Soboń, 2018, s. 204–205). W tym obszarze realizuje się trzy kategorie kursów pierwszej pomocy: podstawowe (podstawy anatomii i fizjologii, zachowanie się w niebezpiecznych sytuacjach, techniki pomocy), zaawansowane (dla ratowników, dotyczy sposobów udzielania pomocy w nietypowych obrażeniach), specjalistyczne (dla osób związanych ze sportami ekstremalnymi lub turystyką).

Wybór metod kształcenia w zakresie podstaw bezpieczeństwa życia zależy od wykonywanego zadania i indywidualnych cech uczniów. Zwyczajowo wyróżnia się jednak trzy grupy: metody kształtowania świadomości, które mają na celu skupienie głównie na sferze intelektualnej; kształtowanie wiedzy, orientacji i przekonań jednostki; metody ukierunkowane na kształtowanie nawyków, wzorców zachowań i typowych reakcji behawioralnych oraz metody stymulacji zachowań i czynności, które wpływają na sferę emocjonalno-wolitionalną (Rudakow, 2020, s. 6). Zgodnie z założeniami, program przedmiotu ma być dostosowany do obecnych standardów panujących na świecie, m.in. rozwijającej się w zawrotnym tempie globalizacji i zagrożeń terroryzmem oraz wspierać młodzież w wejściu w dorosłe życie poprzez dopasowanie treści do norm panujących w społeczeństwie. Nauczyciel ma działać jako asystent i przewodnik uczniów do nowej wiedzy, równocześnie udowadniając fundamentalną konieczność i trafność poruszanych tematów. To on tworzy sytuacje problemowe w uczeniu się, organizuje grupę i działalność uczniów zachęcając do samodzielnego poszukiwania rozwiązań, dyskusji i prezentacji.

Podsumowanie

Edukacja dla bezpieczeństwa realizowana w Polsce przeszła długą drogę, której towarzyszyły m.in.: reorientacja w pojmowaniu bezpieczeństwa, gwałtowny rozwój społeczno-technologiczny, globalizacja i zmiany w zakresie wartości

obowiązujących w społeczeństwie. Na przestrzeni lat pojawiało się wiele różnorodnych form przygotowania do działań na rzecz bezpieczeństwa, które odpowiadały aktualnym wyzwaniom i potrzebom. Obecny sposób organizowania edukacji na rzecz bezpieczeństwa jest pochodną przedsięwzięć realizowanych na arenie międzynarodowej, szczególnie w obszarze działań Unii Europejskiej oraz wynika z przepisów określonych w krajowym porządku prawnym.

Przedmiot „edukacja dla bezpieczeństwa” (EdB) realizowany jest przez jeden rok nauki na dwóch etapach edukacyjnych, co uwidacznia problem jego marginalizowania. Liczba godzin zaplanowanych dla tych zajęć jest jedną z najniższych, zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Uwzględniając organizację lekcji oraz rozbudowany, interdyscyplinarny charakter edukacji dla bezpieczeństwa zrozumiałe jest, że taki wymiar czasu jest niewystarczający do przyswojenia materiału. Ograniczona liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na EdB wywiera zdecydowany wpływ na sposób organizacji i przebieg zajęć.

Analiza podstawy programowej przedmiotu EdB (zob. Rozporządzenie, 2022) wskazuje na brak kompleksowego ujęcia edukacji na rzecz bezpieczeństwa. W założeniach nie uwzględnia się dynamicznego i rozbudowanego charakteru samego bezpieczeństwa. Widoczne są duże zaniedbania w zakresie obszaru całonocnego uczenia się, wspierania rozwoju autonomicznej i refleksyjnej jednostki, dążenia do budowania wspólnych wartości, rozwoju, kreatywnego i innowacyjnego nauczania, rozwijania umiejętności zadawania pytań i poszukiwania twórczych odpowiedzi. Promowane w literaturze przedmiotu szerokie spojrzenie na pojęcie bezpieczeństwa, w podstawie programowej zredukowane jest do istoty bezpieczeństwa państwa. Podejmowane próby zwrotu w stronę zagrożeń bezpieczeństwa czasu pokoju, choć w pełni uzasadnione, urzeczywistniane są w ograniczonym zakresie.

Skupiając uwagę na pozaformalnym ujęciu edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce należy zaznaczyć, że działania w tym obszarze, w większości, realizowane są przez instytucje, organizacje i stowarzyszenia, których zadania ustawowe związane są z działaniami na rzecz bezpieczeństwa. Ten rodzaj edukacji staje się środkiem do wdrażania prawnych obowiązków spoczywających na danym podmiocie. To, co zwraca uwagę, to brak jednolitego systemu pozaformalnej edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce. Wyodrębnić można natomiast grupy podmiotów realizujących zadania w tym zakresie: właściwe resorty oraz podległe im instytucje, organy (w tym również administrację samorządową i podmioty funkcjonujące komercyjnie) oraz organizacje pozarządowe *non profit*. Gawlik-Kobylińska (2016, s. 28–34) wskazuje poza tym na szereg dokumentów, które w istotny sposób przyczyniły się do rozwoju edukacji dla bezpieczeństwa.

Szczególne znaczenie mają Raporty Polskiej Akademii Nauk (zob. PAN, 1991) podkreślające znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa, która aby być skuteczną powinna być nakierowana zarówno na aktualne, jak i przyszłe problemy. Głównym jej kierunkiem ma być inwestycja w człowieka i rozwijanie postaw pozwalających na reagowanie na wyzwania cywilizacyjne współczesności.

Wobec powyższego, rozwiązania, które mogłyby stanowić przedmiot implementacji w polskiej edukacji dla bezpieczeństwa uznać należy aktywność w ramach edukacji pozaformalnej promowanej w Niemczech i w Wielkiej Brytanii. Udział organizacji i instytucji podejmujących działania w zakresie promocji bezpieczeństwa wskazuje na szereg możliwości, które mogą uzupełnić istotną lukę w krajowym porządku. Brak jakichkolwiek podstaw instytucjonalnego systemu edukacji pozaformalnej w Polsce uwidacznia pilną konieczność podjęcia aktywności w obszarze współdziałania ze szkołami. Ze względu na wieloaspektowość edukacji dla bezpieczeństwa i ważne zadanie jakie ze sobą niesie, szkoła nie może być instytucją odseparowaną od otoczenia i innych podmiotów, tym bardziej, że katalog korzyści w tym zakresie jest szeroki. Szkoła, realizując swoje funkcje, m.in. dydaktyczną oraz wychowawczą, musi współpracować z instytucjami, których działalność wspiera, wzbogaca, uzupełnia tę pracę, ale przede wszystkim kształtuje umiejętności indywidualne uczniów zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami. Zasadne wydaje się, aby kierunek oraz zakres współpracy z daną instytucją określany był w ramach zespołów nauczycielskich oraz poprzez konsultacje z uczniami. Dialog tego rodzaju wspiera działania edukacyjne i profilaktyczne, buduje zaufanie, współpracę, zrozumienie, rozwija umiejętności funkcjonowania w środowisku lokalnym oraz wyzwala twórcze inicjatywy. Współpraca zwiększa wpływ uczniów na sprawy dotyczące społeczności, poczucie sprawczości i odpowiedzialności. Uczniowie mają możliwość rozpoznania problemów bezpieczeństwa z różnych perspektyw, co otwiera drogę do podejmowania wspólnych aktywności.

W zakresie hiszpańskich rozwiązań edukacyjnych nie dostrzega się mocnych stron, które mogłyby stanowić wzór zasad wdrażanych do systemu polskiej edukacji dla bezpieczeństwa. Widoczne są trudności w zakresie promowania zasad udzielania pierwszej pomocy wynikające z braku materiałów szkoleniowych, niewystarczających kwalifikacji nauczycieli oraz ograniczeń czasowych. Działania realizowane w szkołach skupiają się przede wszystkim wokół zajęć z wychowania fizycznego, podczas których przekazywane są treści dotyczące odpowiedzialności za bezpieczeństwo własne i innych uczestników ćwiczeń fizycznych oraz zasad udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej w przypadku wystąpienia wypadków. Brakuje treści ukierunkowanych na promowanie ogólnej kultury bezpieczeństwa oraz zwię-

zanej z nią orientacji na unikanie zagrożeń i radzenie sobie w sytuacjach trudnych.

Uwagę zwraca natomiast rozległość i interdyscyplinarność bezpieczeństwa postulowana w programie nauczania w Rosji. W tym kontekście kluczowe wydają się zagadnienia skupione wokół szeroko pojętej kultury bezpieczeństwa życia we współczesnym społeczeństwie. Konieczne jest promowanie wzorów podstawowych założeń, szans i wyzwań w celu osiągnięcia szeroko pojmowanego poczucia bezpieczeństwa. Kierunek edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce powinien zmierzać do rozbudowania programów nauczania o zagadnienia odzwierciedlające procesy rozwoju w zakresie: idei, systemów wartości i duchowości, społecznych oddziaływań organizacji, systemów prawa, wynalazczości, innowacji oraz materialnych aspektów egzystencji ludzkiej (zob. Cieślarczyk, 2010). Perspektywa kulturowa bezpieczeństwa sprzyja rozumieniu pojęcia bezpieczeństwa, co pozwala na sprawne rozpoznanie, opisanie, wyjaśnienia relacji pomiędzy podmiotami. Dążeniem jest zatem rozwijanie zasobów wiedzy i myślenia o bezpieczeństwie, sposobów jego odczuwania oraz podejmowania działań związanych ze sposobem jego osiągnięcia.

W aktach prawnych tworzonych w poszczególnych krajach odnaleźć można szereg regulacji określających zakres działań prowadzonych przez służby i organy administracji. Możliwości edukacji dla bezpieczeństwa znajdują istotne miejsce zarówno w teorii i praktyce działań. Niezależnie od prowadzonej polityki czy przynależności państw do struktur polityczno-militarnych państwa podejmują działania ukierunkowane na zapewnienie bezpieczeństwa. Kluczowe jest przy tym dążenie do objęcia inicjatywami jak największej liczby społeczeństwa, wykorzystując w tym celu szereg form i metod.

Andrzej Pieczywok (2018, s. 214) jako główne obszary problemowe w tym obszarze słusznie wymienia wyzwania i zagrożenia oraz podmiotową i przedmiotową strukturę bezpieczeństwa w tym: określenie istoty i zasadności poszanowania tolerancji jednostki ludzkiej na ryzyko i niepewność, kształtowanie i rozwijanie zdolności człowieka w zakresie pracy nad lękiem i strachem, budowanie umiejętności obchodzenia się z własnymi i cudzymi emocjami, poszerzanie wizji człowieka uwikłanego i narażonego na zagrożenia. Wobec powyższego zrozumiała jest potrzeba planowania i organizowania szkoły otwartej na nowe wyzwania, gotowej do zmiany myślenia o edukacji i odważnej implementacji rozwiązań wynikających z ciągle rozwijającej się kultury uczenia. Wycofanie, rezygnacja i stagnacja, będące konsekwencją wyuczony bezradności, wyrastającej z przekonania o braku wpływu i kontroli nad sytuacją, są w edukacji dla bezpieczeństwa zjawiskiem szczególnie niepożądanym.

Zakres edukacji dla bezpieczeństwa wyznaczają zmiany we wszystkich sferach życia człowieka. Ponieważ prognozuje się kolejne i dynamiczne przeobrażenia, niniejszy tekst nie ma ambicji narzucania jednego, pewnego przepisu na doskonalenie i rozwój edukacji dla bezpieczeństwa. Prowadzone badania z pewnością nie są również panaceum na wszelkie problemy edukacji dla bezpieczeństwa. Mając jednak na uwadze swoje zobowiązanie badacza do wskazania punktu odniesienia i inspiracji w tym zakresie, są drogowskazem wyznaczającym kierunek rozwoju, kształt wiedzy, który może zostać wykorzystany do poprawy kondycji ludzi (zob. Frankfort-Nachmias, 2001).

Bibliografia

- Borowska, T. (1999). Homo construens - człowiek budujący. Edukacyjne przygotowanie do radzenia sobie z różnymi zagrożeniami. W: M. Dudzikowa, T. Borowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata* (s. 171-178). Wydawnictwo Eruditus.
- Ciekankowski, Z., Nowicka, J., Wyrębek, H. (2016). *Bezpieczeństwo państwa w obliczu współczesnych zagrożeń*. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny.
- Cieslarczyk, M. (2010). Fenomen bezpieczeństwa i zjawisko kryzysów postrzegane w perspektywie kulturowej. W: E. Reklajtis, B. Wiśniewski, J. Zdanowski (red.), *Jedność i różnorodność. Kultura v. kultury* (s. 83-100). Wydawnictwo ASPRA-JR.
- DUGV. (b.d.). *Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung*. Dostęp: <https://www.dguv.de/de/index.jsp> [03.03.2023].
- Döbert, H., von Kopp, B., W.H., Mitter, W. (2010). *Die Schulsysteme Europas (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46)*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gawlik-Kobylińska, M. (2016). *Norwe technologie w edukacji dla bezpieczeństwa: kształcenie w paradygmacie społeczeństwa informacyjnego i jego przyszłość*. Rozpisani.pl - Grupa Wydawnicza PWN.
- Gawroński, P. (2013). Edukacja dla bezpieczeństwa. Analiza jej zakresu przedmiotowego. W: A. Wawrzuszyń, J. Grzyb (red.), *Podstawowe problemy bezpieczeństwa i edukacji dla bezpieczeństwa: t. 2. Wyzwania i potrzeby edukacji dla bezpieczeństwa* (s. 94-98). Wydawnictwo Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Gmerek, T. (2012). System edukacji w Rosji. W: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich* (s. 41-84). Impuls.
- Gmerek, T. (2013). Edukacja i procesy selekcji społecznej w Hiszpanii - na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego. *Studia Edukacyjne*, (24), 65-87. Dostęp: [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream-am/10593/6820/1/studia_educ_24_s_65-88.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/am/10593/6820/1/studia_educ_24_s_65-88.pdf) [23.05.2023].
- Go2school. (b.d.). *Shkol'nyje predmiety w Rossii*. Dostęp: <https://go2school.ru/faq/shkolnye-predmety-spi-sok> [20.11.2021].
- Health and Safety Executive [HSE]. (b.d.). *General teaching requirement for health and safety*. Dostęp: <https://www.hse.gov.uk/education/qca.htm> [10.08.2021].
- Konstytucja Federacji Rosyjskiej z dnia 12.12.1993 r. Dostęp: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/rosja.html> [5.03.2023].
- Królewski Dekret. (1982a). *Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica*. (BOE nr 90 z dnia 15.04.1982). Dostęp: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-8960> [3.03.2023].

- Królewski Dekret. (1982b). *Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica*. (BOE nr 280 z dnia 22.11.1982) Dostęp: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-30589> [3.03.2023].
- Królewski Dekret. (2022a). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. (BOE nr 52 z dnia 2.03.2023). Dostęp: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296> [3.03.2023].
- Królewski Dekret. (2022b). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. (BOE nr 82 z dnia 6.04.2022). Dostęp: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5521> [3.03.2023].
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- McWhirter, J., Francis, C. (2012). *The Royal Society for the Prevention of Accidents*. Dostęp: <https://www.rospa.com/RoSPAWeb/docs/about/annual-review/past-years/review2012.pdf> [5.02.2020].
- Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej [NAWA]. (2020). *Zagraniczne systemy szkolnictwa wyższego. Federacja Rosyjska. Praktyczny przewodnik po uznawalności wykształcenia. Materiał informacyjny opracowany przez pion uznawalności wykształcenia ENIC-NARIC POLSKA*. NAWA. Dostęp: <https://nawa.gov.pl/uznawalnosc/opisy-zagranicznych-systemow-edukacji> [20.10.2021].
- NaukaClub. (2019). *Sistema obrazovaniya v Rossii - obshchije printsipy i struktura*. Dostęp: <https://nauka.club/pomoshch-studentu/sistema-obrazovaniya-v-rossii.html> [21.11.2023].
- Paulus, P., Witteriede, H. (2008). *Schule-Gesundheit-Bildung. Bilanz und Perspektiven*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Pickford, T. (2012). Education for Safety. Perceptions from teacher educators in England – a work in progress. W: Z. Kwiasowski, K. Cenda-Miedzińska (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec wyzwania współczesności* (s. 49–63). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Pieczywok, A. (2011). *Wybrane problemy z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa*. Akademia Obrony Narodowej.
- Pieczywok, A. (2018). Zakończenie. W: A. Pieczywok, A. Soboń (red.), *Przestrzeń edukacji dla bezpieczeństwa w krajach Europy Środkowo-Wschodniej* (s. 209–214). Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
- Pokruszyński, W. (2010). *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa: podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Polska Akademia Nauk [PAN]. (1991). *Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Komitet Prognoz. Polska w XXI wieku*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Prawo Ogólne. (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. (BOE nr 187 z dnia 6.08.1970). Dostęp: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> [3.03.2023].
- PSHE Association. (b.d.). *The association for PSHE teachers, leads and other practitioners*. Dostęp: <https://www.pshe-association.org.uk/> [02.10.2021].
- Rodríguez Entrena, M. J. (2014). W jaki sposób polityka odpowiedzialności wpływa na równy dostęp do edukacji? O różnorodności programów nauczania na przykładzie Hiszpanii. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczycieli w zmieniającym się świecie* (s. 225–246). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rodríguez Lorenzo, L., Ruibal Lista, B., Toro, S. (2020). Los primeros auxilios en el currículo de la educación obligatoria en España. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(2), 365–389. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.5831>
- Rolf, H.-G. (1998). Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. W: H. Altrichter, W. Schley, M. Schratz (red.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (s. 190–217). Studienverlag GmbH.

- Rozporządzenie. (2020). *Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 15. April 2020 - 3141/2019 - III 137*. (NBI.MBWK.Schl.-H. 2020 S. 152). Dostęp: [https://www.schulrecht-sh.com/texte/e/erste_hilfe.htm#Erste_Hilfe_im_innenen_Schulbereich_\[3.03.2023\]](https://www.schulrecht-sh.com/texte/e/erste_hilfe.htm#Erste_Hilfe_im_innenen_Schulbereich_[3.03.2023]).
- Rozporządzenie. (2022). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1.08.2022 zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (Dz. U. 2022 poz. 1717). Dostęp: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20220001717> [25.05.2023].
- Rudakow, P. D. (2020). *Raboczaja programma uczebnoy priedmeta osnovoy biezopasnosti žizniediejatel'nosti*. Proswieszczenije.
- Schulsanitätsdienst. (b.d). *Bundesweit verpflichtende Einführung von Unterricht in Wiederbelebung spätestens ab der 7. Klasse*. Dostęp: <https://www.schulsanitaetsdienst.com> [3.03.2023].
- Sławiński, S. (red.). (2013). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smirnov, A. T., Khrennikov, B. O. (red.). (2014). *Osnovy biezopasnosti žizniediejatel'nosti. Bazowyj urownien*. Proswieszczenije.
- Soboń, A. (2018). Praktyka edukacji dla bezpieczeństwa w Federacji Rosyjskiej. W: A. Pieczywok, A. Soboń (red.), *Przestrzeń edukacji dla bezpieczeństwa w krajach Europy Środkowo-Wschodniej* (s. 199–208). Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
- The Childcare Act. (2006). *Childcare Act 2006*. (UK Public General Acts 2006, c. 21). Dostęp: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21> [03.03.2023].
- Ustawa federalna. (2007). *Federalny zakon ot 21 ijulia 2007 g. o wwniesenii izmieniien w otdielnyje zakonodatielnyje akty Rossijskoi Federacji w swiazi s ustanowleniem objazatielnowo obshcego obrazowanija*. (Nr 194-FZ). Dostęp: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_530_60/ [5.03.2023].
- Ustawa federalna. (2012). *Federalny zakon ot 29 diekabria 2012 g. ob obrazowanii w Rossijskoj Federacji*. (Nr 273-FZ). Dostęp: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [5.03.2023].
- Ustawa Organiczna. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (BOE nr 340 z dnia 30.12.2020). Dostęp: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264> [03.03.2023].
- Włodarczyk, E., Sadowska-Wieczeh, E., Rokitowska J. (2018). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Istota i uwarunkowania*. Wydawnictwo Libron.
- Wnuk, A. (2013). Relacja rodzic-dziecko w ruchu drogowym – przegląd literatury, badań i praktyk brytyjskich. *Technika Transportu Szynowego*, 20(10), 79-85. Dostęp: https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-81592998-68ba-4294-a116-472331e0ef3d/c/Wnuk_Relacja_10_2013.pdf [4.03.2023].
- Woloszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Wydawnictwo Strzelec.
- Zarządzenie. (1975). *Ordenanza de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios de Matriculación y se regula el Curso de Orientación Universitaria*. (BOE nr 93 z dnia 18.04.1975). Dostęp: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1975-8175> [3.03.2023].
- Zarządzenie. (1982). *Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regula la enseñanza en el último ciclo de Educación Primaria General*. (BOE nr 291 z dnia 4.12.1982). Dostęp: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-31919> [03.03.2023].