




Colloquium 3(47)/2022
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/26coll2022>

ZASTOSOWANIE CZTERECH FILARÓW EDUKACJI NA RZECZ BEZPIECZEŃSTWA MORSKIEGO

Application of the four pillars of education for maritime security

Bogusław Jagusiak
Wojskowa Akademia Techniczna
Wydział Bezpieczeństwa, Logistyki i Zarządzania
e: mail: boguslaw.jagusiak@wat.edu.pl
ORCID  0000-001-5453-1649

Streszczenie

Tok wywodu i argumentacji w niniejszym tekście osadzony jest na raporcie UNESCO pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, który fundamenty globalnej edukację w XXI wieku ujmuje w cztery filary: 1) „uczyć się, aby wiedzieć”, 2) „uczyć się, aby działać”, 3) „uczyć się, aby współdziałać” oraz 4) „uczyć się, aby być”. Co więcej, edukację tę w warstwie wychowawczo-socjalizującej związane z systemem wychowania chrześcijańskiego (osadzonego na *Miłości*), socjalistycznego (osadzonego na *Walce*) i liberalnego (osadzonego na *Wolności*) oraz rozwijanym ostatnio w europejskiej przestrzeni edukacyjnej wychowaniem na rzecz bezpieczeństwa (które osadzone jest na syntetycznym zmieszaniu zarówno wiedzy, działania i współdziałania, by być, jak i na miłości owocującej pokojem, walce z zagrożeniami i wolności w podejmowaniu wyzwań, by „dobrze żyć” i „dobrze się mieć” – być szczęśliwym). Przyjmując rozróżnienie takich wymiarów bezpieczeństwa, jak: podmiotowe, przedmiotowe i procesualne, autor pierwsze wiąże z angielskim słowem *securitas* (każdą pieczęcią i kontrolą ogólnie pojętą), zaś słowo *safe* z bezpieczeństwem przedmiotowym i procesualny (instrumentami, narzędziami i sferami wykorzystywanymi w sprawowaniu pieczy i kontroli, aby kształtować bezpieczeństwo jako podmiot). Tym samym przyjmuje i argumentuje oraz sugeruje, aby pojmować liczne i raczej rozmyte w literaturze określenia *maritime safety* i *maritime security* następująco: pierwsze jako bezpieczeństwo przedmiotowe i procesualne – bezpieczeństwa morskiego – drugie jako bezpieczeństwo podmiotowe – bezpieczeństwo *Morza*. Rozwijając tak pojmowane bezpieczeństwo morskie, wskazuje na takie filary edukacji na jego rzecz, jak: 1) mądrość (wiedza) morska (przede wszystkim marynistyczna); 2) doświadczenie morskie (związane z działaniem w środowisku morskim); 3) ekologia morska (osadzona na współdziałaniu ludzi morza i z środowiskiem morskim) i 4) kontrola środowiska morskiego oraz opieka nad nim, aby „dobrze żyć” i „dobrze się mieć” – być szczęśliwym i bezpiecznym.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, bezpieczeństwo morza, bezpieczeństwo morskie, filary edukacji, filary edukacji na rzecz bezpieczeństwa i bezpieczeństwa morskiego.

Abstract

The course of education and argumentation in this text is embedded in the UNESCO Report entitled *Education: there is a hidden treasure in it*, which puts the foundations of global education in the 21st

century into four pillars: 1) Learning to Know, 2) Learning to Do, 3) Learning to Live and 4) Learning to Be. What is more, this education in the educational and socializing layer was associated with the system of Christian (based on Love), socialist (based on the Fight) and liberal (based on Freedom) education, and the education for security, recently developed in the European educational space (which is based on a synthetic mixture of knowledge, action and cooperation to be, and on love that results in peace, the fight against threats and freedom in taking up challenges, to "live well" and "be well" – to be happy. Assuming the distinction of such security dimensions as: subjective, objective and processual. The author associates the first with the word *securitas* with the English word (all security and control generally understood) and the word *safe* with the subject and process safety (instruments, tools and spheres used in the exercise of custody and control to shape security as an entity). Thus, the author accepts, argues and suggests to embrace the numerous and rather blurred terms in the literature of maritime safety and maritime security as follows: the first as the subject and process security – maritime security – the second as the subjective security – the security of the sea. Developing such an understanding of maritime safety points to such pillars of education for maritime safety as: 1) maritime (mainly maritime) wisdom (knowledge); 2) marine experience (related to operation in the marine environment); 3) marine ecology (based on the interaction of the people of the sea and the marine environment); and 4) controlling and caring for the marine environment to "live well" and "be well" – to be happy and safe.

Keywords: safety, sea safety, maritime security, pillars of education, pillars of education for security and maritime security.

Wprowadzenie

Jak dowiadujemy się między innymi z dialogu Platona *Alkibiades*, edukacja perskich władców prowadzona była przez czterech nauczycieli: „pierwszy z nich uczył mądrości (*sophia*), drugi sprawiedliwości (*dikaioisyne*), trzeci rozsądku (*sophrosyne*), czwarty zaś odwagi (*andreia*)” (Foucault, 2012, s. 50–51). Szło o to, aby edukowany nie tylko był mądry i nie unikał rozsądku, sprawiedliwości i męstwa, lecz był człowiekiem zarówno mądrym, jak i rozsądnym, sprawiedliwym i mężnym łącznie. Później w tradycji rzymskiej i średniowiecznej edukacja obejmowała „siedem sztuk wyzwolonych”, które raczej eksponowały przede wszystkim rozsądek, bowiem składały się na nie *trivium* (gramatyka, logika i retoryka) i *kwadrywium* (arytmetyka, geometria, muzyka i astronomia). W średniowieczu bowiem twierdzono, że 1) gramatyka mówi, 2) dialektyka uczy prawdy, 3) retoryka stosuje słowa, 4) muzyka śpiewa, 5) arytmetyka liczy, 6) geometria waży, 7) astronomia czci gwiazdy. Zatem skonstatować można, że edukacja ta miała zaznajomić z prawdą, nauczyć wypowiadania się i śpiewu, liczenia i ważenia oraz szacunku do Wszechświata i jego miłowania, aby zapewniać sobie i innym bezpieczeństwo. Współcześnie zaś w tzw. raporcie Faure’a (z lat 1971–1972) dylemat „uczyć się, aby mieć” czy „uczyć się, aby być” rozstrzygnięto na rzecz tego drugiego, wskazując na 21 zaleceń takiego kształcenia i wychowania (Faure, 1975). Zalecenia te zredukowano do czterech w tzw. raporcie Jacques’a Delorsa dla UNESCO pt. *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. W raporcie tym (stworzonym w roku 1996, a opublikowanym w roku 1998) Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji na XXI wiek pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa wskazuje właśnie na cztery filary tej permanentnej edukacji (przez całe życie), służącej bardziej harmonijnemu i autentycznemu rozwojowi

ludzkości. Celem tej edukacji jest, z jednej strony, likwidacja ubóstwa, wykluczenia i niezrozumienia oraz ucisku i wojen, z drugiej zaś, dążenie do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej oraz bezpieczeństwa. Te cztery filary to: 1) uczyć się, aby wiedzieć, 2) uczyć się, aby działać, 3) uczyć się, aby współdziałać i 4) uczyć się, aby być. Być zaś znaczy trwać, prolongować swe trwanie i rozwijać się oraz doskonalić – być bezpiecznym. Co więcej, z tymi czterema filarami „edukacji jako ukrytego skarbu” w styczności znajduje się propagowany ostatnio tzw. program edukacji daltońskiej¹, osadzony w najnowszej wersji na takich filarach, jak: 1) samodzielność (związana z wolnością), 2) odpowiedzialność, 3) współpraca, 4) refleksja (zob. Moraczewska, 2013).

Niewątpliwie nabywana przez całe życie wiedza sprzyja doskonaleniu mądrości, zaś rozsądek usprawnia działanie, a współdziałanie buduje sprawiedliwości, i wreszcie, bycie wymaga odwagi i męstwa, kumulowanych w poziomie bezpieczeństwa polegającego na kontrolowaniu siebie i swego otoczenia, pieczy o siebie i innych. Poziom ten zdaje się zależny, z jednej strony, od mądrości, rozsądku i sprawiedliwości oraz męstwa (odwagi), z drugiej zaś od uczenia się, działania i współdziałania oraz konsekwencji w uporczywym dążeniu do celu – męstwa i odwagi w realizacji życia, jego rozwijania i doskonalenia. Cel ten jest dobrze opisany przez współczesnej systemy wychowania, które przenikały się i przenikają z różną intensywnością, wpływając na kształtowany od niedawna system wychowania na rzecz bezpieczeństwa (zob. np. Świniarski, 1999). Systemy te – rozszerzając konstatację Stefana Kunowskiego – są następujące:

1. system wychowania chrześcijańskiego osadzony na *Miłości*, której owocem jest pokój;
2. system wychowania socjalistycznego osadzony na *Walce* (w tym walce klas), której owocem jest (ostatnia) wojna i wyzwolenie człowieka z uwikłania w niesprawiedliwe stosunki społeczne i różnego rodzaju wykluczenia oraz pauperyzację;
3. system wychowania liberalnego osadzony na *Wolności* (np. demokratycznej, republikańskiej i deliberatywnej; pozytywnej i negatywnej, „wolności do” i „wolności od” itd.);
4. system wychowania na rzecz bezpieczeństwa osadzony na zmieszaniu i przewartościowaniu powyższych, a kumulowanych w preferencji dla *Bytu* (jako wszelkiego istnienia)².

Stąd można zasadnie stwierdzić, że system wychowania na rzecz bezpieczeństwa wsparty jest na takich ważnych elementach, jak sposobienie wychowanka do miłości (pokoju), walki (wojny) i wolności oraz zachowania, rozwijania i doskonalenia bycia

¹ Edukacja daltońska jest to nurt systemu nauczania opracowany w latach 20. XX wieku przez amerykańską nauczycielkę, Helen Parkhurst, którego nazwa pochodzi od miasta Dalton w stanie Massachusetts, gdzie Parkhurst w 1905 r. założyła pierwszą na świecie szkołę daltońską.

² Por. np. Kunowski, 1993; Nowak, 2000; Rosa, 1994; Świniarski, 1999; Pieczywok, 2012 czy Włodarczyk, Sadowska-Wieczek i Rokitowska, 2018.

jako pluralistycznej jedności ludzkiej. Tak ogólnie pojmowany system wychowania na rzecz bezpieczeństwa, ukonkretniany do sposobienia na rzecz bezpieczeństwa morskiego, jak się zdaje, powinien być wsparty na miłości do morza i ludzi związanych z morzem, walce o ludzki kształt relacji z tymi ludźmi i odpowiedzialną wolność w korzystaniu z zasobów morskich oraz na staraniach o zachowanie, rozwój i doskonalenie tych zasobów.

Bezpieczeństwo morskie

Tradycyjnie w teorii bezpieczeństwa dość powszechnie wyodrębnia się przede wszystkim trzy podstawowe jego wymiary, a mianowicie: podmiotowe, przedmiotowe i procesualne (zob. np. Zięba, 1999, s. 30). Są to wymiary analogiczne z trzema elementami modelu prakseologicznego, który obejmuje takie człony działania, jak: „sprawca – narzędzie – tworzywo, albo ogólniej, podmiot działania – pośrednik – przedmiot działania” (Pszczółkowski, 1978, s. 112). W wyjaśnieniach eksponowanych przez securitologię przede wszystkim pierwszy wymiar – podmiotowy – osadzony jest na łacińskiej etymologii słowa złożonego z *se* (każdy, indywidualny) i *cura* (opieka, troska i piecza oraz kontrola). Tym samym podmiotem bezpieczeństwa jest ten lub to, w gestii których jest opiekowanie się, kontrolowanie i nadzorowanie oraz jakies wpływanie na nie (zob. np. Świniarski, Kawalerski, 2019, s. 27–28). Dlatego znaczenie wymiaru podmiotowego bezpieczeństwa zasadnie można wiązać z każdą pieczą, zaś przedmiotowe i procesualne z ukonkretnianymi instrumentami (narzędziami, środkami i procedurami – „pośrednikami”) wykorzystywanymi w tej pieczy; przez co lub przez kogo piecza ta jest realizowana (zob. Korzeniowski, 2008, s. 33). Rozróżnienie między bezpieczeństwem podmiotowym a przedmiotowym wyraziste zdaje się w używanych w języku angielskim takim terminami jak *security* i *safe*. Pierwszy (*security*) wydaje się zasadnie związany z bezpieczeństwem podmiotowym (każdą pieczą i kontrolą ogólnie pojętą) zaś drugi (*safe*) – z bezpieczeństwem przedmiotowym i procesualnym (instrumentami, narzędziami i sferami wykorzystywanymi w sprawowaniu pieczy i kontroli, aby kształtować bezpieczeństwo jako podmiot). Rozróżnienie znaczeń tych angielskich słów i podstawowych wymiarów bezpieczeństwa oraz członów modelu prakseologicznego ma znaczenie w naukach o bezpieczeństwie także dlatego, że – jak skonstatował Arystoteles – zależy ono najbardziej od prawodawstwa³, a w aktach i regulacjach prawnych związanych z morzem występują takie terminy anglojęzyczne, jak: *maritime safety* i *maritime security*. Jak zauważa wielu badaczy, ich użycie w systemie prawa krajowego, unijnego i międzynarodowego jest niespójne, bowiem „bezpieczeństwo morskie

³ Arystoteles w *Retoryce* radzi, aby rozpatrując bezpieczeństwo kraju, brać pod uwagę takie elementy, jak: 1) dochody; 2) wojnę i pokój; 3) obronę kraju; 4) eksport i import; 5) prawodawstwo. Wśród tych rzeczy na szczególnym miejscu sytuuje on prawodawstwo, pisząc: „Na prawach przecież opiera się bezpieczeństwo i pomyślność państwa” (1988, s. 80–81).

splata się z bezpieczeństwem morza, a bezpieczeństwo statku i żegluga oznacza także w coraz większym zakresie bezpieczeństwo środowiska morskiego” (Adamczak, Nawrot, 2015). Zawilość tę starają się jakoś rozwikłać autorzy publikacji pt. *Strategiczna koncepcja bezpieczeństwa morskiego Rzeczypospolitej Polskiej*, którzy eksponują w przedstawieniu tytułowej strategii takie terminy używane w wspomnianych wyżej regulacjach prawnych, jak bezpieczeństwo morskie (*maritime safety*), bezpieczeństwo morskie państwa (*maritime security*) i bezpieczeństwo na morzu (*maritime security and safety*) i im podobne. W kontekście tych rozróżnień zasadna wydaje się sugestia, aby termin *maritime security* wiązać z bezpieczeństwem podmiotowym i lepiej kojarzyć z bezpieczeństwem morza czy też stanowionego przez nie środowiska lub przestrzeni, zaś *maritime safety* z bezpieczeństwem morskim, instrumentami wykorzystywanymi we władaniu akwenami morskimi i gospodarowaniu na nich oraz ich eksploatacji. W regulacjach prawnych bowiem bezpieczeństwo morza związane jest z statusem prawnym obszarów morskich i pływających po nich statkach, zaś bezpieczeństwo morskie ze stosunkami społecznymi związanymi z działalnością człowieka na morzu, polegającą na użytkowaniu morza łącznie z korzystaniem z zasobów obszaru morskiego (Bugajski, 2009). Zróżnicowane gatunkowo przedmioty bezpieczeństwa morskiego to głównie takie podstawowe narzędzia i instrumenty eksploatacyjne obszarów morskich, jak: 1) statki i żegluga; 2) porty i nawigacja; 3) instalacje techniczne (jak kable i rurociągi); 4) zasoby naturalne (żywe i surowcowe) oraz 5) inne (w tym rekreacja i turystyka). I wreszcie, wymiar procesualny bezpieczeństwa związanego z morzem wyrażany jest w realizowanej polityce bezpieczeństwa morskiego wyrażającej interesy ludzi morza, państw i wspólnot międzynarodowych oraz globalnych. Polityka ta – można stwierdzić za Arystotelesem – obejmuje rzeczy: konieczne, pożyteczne i piękne oraz dobre. Do rzeczy koniecznych zaliczył on wojnę (służącą zdobywaniu własności, a nawet jej grabież czy też przejęcie przemocą) i pracę (służącą wytwarzaniu własności), do pożytecznych pokój (służący korzystaniu z własności zarówno zdobytej, jak i wytworzonej) oraz spoczynek (można powiedzieć, służący korzystaniu i konsumowaniu tej własności, odpoczynkowi, relaksowi i wypoczynkowi), zaś do pięknych harmonię, wyrazistość i symetrię oraz uporządkowanie. I wreszcie, do dobrych – te, które urzeczywistniają potrzeby, pragnienia i zamiary ludzi (Arystoteles, 2019, s. 52, tab. 9). Sposobienie do tych rzeczy ma uzasadnienie w poglądzie Arystotelesa, że:

Obywatele bowiem muszą umieć pracować i walczyć, ale jeszcze więcej żyć w pokoju i oddawać się spoczynkowi. Muszą czynić to, co konieczne i pożyteczne, ale jeszcze więcej to, co piękne. [...] prawodawca powinien raczej starać się o to, by ustawodawstwo dotyczące zagadnień wojennych, jak i wszelkie inne, podporządkować interesom życia spokojnego i pokoju, to stwierdzają zarówno fakty doznane, jak i wyrozumowane. Bo [...] wojownicze państwa utrzymują się tak długo, jak długo prowadzą wojny, a giną, gdy panowanie zdobędą [...], jak już wielokrotnie zaznaczyłem – celem wojny jest pokój, a celem pracy spoczynek. (2019, s. 206–207)

Adaptując powyższe konstatacje Arystotelesa, można sugerować, że polityka bezpieczeństwa morskiego i edukacja na rzecz bezpieczeństwa morskiego obejmuje sobienie do:

1. koniecznej walki i pracy o władanie środowiskiem morski – pieczy i kontroli tego środowiska;
2. pożytecznej stabilizacji tego środowiska i korzystania z niego;
3. pięknego (harmonijnego, wyrazistego i symetrycznego oraz uporządkowanego) kształtowania tego środowiska – takiego, które (w myśl definicji piękna Arystotelesa) naśladuje naturę tego środowiska tam, gdzie jest ono doskonałe albo poprawia tam, gdzie nie jest doskonałe w kierunku doskonałości;
4. dobrego korzystania z tego środowiska przez urzeczywistnianie potrzeb, pragnień i zamiarów ludzi – przez społeczeństwo.

Filary kształceniowe edukacja na rzecz bezpieczeństwa morskiego

Niewątpliwie edukacja na rzecz bezpieczeństwa morskiego w elemencie koniecznej walki i pracy wymaga dostępnej wiedzy o środowisku morskim jako ekosystemie – wymaga realizacji tego filaru edukacji jako ukrytej siły, który nazwany został mądrością uzyskiwaną przez „uczyć się, aby wiedzieć”. Ale – jak zauważył już Platon – wiedza bywa prawdziwa, prawdopodobna i stanowiona przez mniemania niewykształconego ogółu, albo – jak rygorystycznie podzielił ją Arystoteles – prawdziwa albo fałszywa. Współcześni filozofowie nauki na podstawie kładynamiki i zmienności paradygmatów wiedzy, skłaniają się do przeświadczenia, że nauka nie posiada patentu na sądy i teorie prawdziwe, lecz jej wyjaśnienia coraz bardziej zbliżają się do prawdy. Jest to wiedza relatywna, hipotetyczna i historycznie zmienna, a więc raczej o różnym stopniu prawdopodobieństwa proponowanych sądów i teorii naukowych. W tej sytuacji wielu znawców programów edukacyjnych lansuje zalecenie porzucania kształcenia encyklopedycznego (choć nie rezygnacji z niego) na rzecz rozwijania krytycznego myślenia i edukowania kognitariuszy – ludzi o otwartych umysłach i myślących cywilizacji wiedzy i informacji⁴. Coraz większa zmienność wiedzy naukowej także z obszaru marynistyki (której przedmiotem jest morze i związane z nim zjawiska, miejsca,

⁴ Termin „kognitariusz” rozpropagował Józef Koziński, który zwraca uwagę na to, że „[...] w ostatnich latach lawinowo wzrosła liczba ludzi zajmujących się tworzeniem, przechowywaniem, organizowaniem, upowszechnianiem, wykorzystywaniem i utajnianiem informacji oraz wiedzy, także – co jest szczególnie ważne – nadawaniem im wartości, znaczenia i sensu” (Koziński, 2000, s. 230). Nazywa on kognitariuszami (od *cognito* – poznanie), ich zbiorowość kognitariatem, a wspólnotę, w której ta klasa ludzi zajmuje jedno z czołowych miejsc, określa mianem społeczeństwa kognitariuszy. Bardzo charakterystyczną cechą kognitariuszy bywa wielozawodowość i łatwość zmiany profesji, wszyscy zajmują się informacją i wiedzą, przetwarzając ją na ogół za pomocą komputera (s. 230–235).

sytuacje i osoby oraz przedmioty itp. – sztormy, plaże, mola, porty, bitwy morskie, re-gaty żeglarskie, załogi, marynarze, żeglarze, żaglowce, statki i in.), (zob. Czajewski red., 1996, s. 189) coraz bardziej zbliżającej się do prawdy, wymaga – co podkreśla raport Delorsa – „uczenia się przez całe życie”.

Natomiast w elemencie pożytecznej stabilizacji i rekreacji („spoczynku” u Arystotelesa), edukacja na rzecz bezpieczeństwa morskiego wymaga rozsądnego działania w obszarze tego środowiska i ekosystemu – wymaga realizacji takiej „ukrytej siły”, który nazwany został rozsądkiem uzyskiwanym przez „uczyć się, aby działać”. A działanie to – jak argumentuje prakseologia – bywa takie, które coś zmienia i jest permutacyjne lub w sumie nic nie zmienia i jest perseweracyjne. Pierwsze Tadeusz Kotarbiński redukuje do takich czynów prostych (wręcz atomowych, bo już bezstrukturalnych) jak destrukcja – polegająca na odejmowaniu czegoś od rzeczy – i konstrukcja – polegająca na dodawaniu czegoś do rzeczy. Drugie zaś do takich czynów prostych jak konserwacja i profilaktyka (obrony przez zmienianiem czegokolwiek). Niewątpliwie czyny destrukcyjne związane są w dużym stopniu z taką rzeczą konieczną jak wojna, zaś czyny konstrukcyjne z taką rzeczą konieczną jak praca. Stąd sugestia, że edukacja nie tylko na rzecz bezpieczeństwa morskiego sposobie koniecznie powinna do działania zarówno wojennego związanego z odejmowaniem czegoś z środowiska morskiego, jak i działania ergonomicznego (przystosowującego narzędzia, maszyn, środowisko oraz warunków pracy do anatomicznych i psychofizycznych możliwości człowieka) związanego z dodawaniem czegoś do środowiska morskiego i jego przetwarzaniem.

Z kolei w elemencie pożądanego piękna, porządku, symetrii i wyrazistości oraz proporcjonalności edukacja na rzecz bezpieczeństwa morskiego wymaga realizacji sprawiedliwości manifestowanej we współdziałaniu, które ogólnie rzecz biorąc (według Arystotelesa), daje to, co się komu należy w tym środowisku i ekosystemie, albo (według Artura Schopenhauera) nie zabiera nikomu tego, co do niego należy. Rzecz w sposobieniu do współdziałania ludzi i środowiska morskiego tak, aby dawać zarówno ludziom, jak i środowisku morskemu to, co się im należy, albo nie zabierać im niczego, co do nich należy. Zdaje się to takie sposobienie, które manifestowane jest w trosce (piecz) i kontroli zarówno ludzi korzystających z środowiska morskiego, jak i tego środowiska; ich jakies zrównoważenie i współdziałanie o charakterze ekologicznym (zrównoważonym). Takie współdziałanie (zrównoważone i sprawiedliwe) wymaga troski, zarówno o ludzi korzystających z środowiska morskiego, jak i to środowisko; szacunku zarówno do ludzi morza i środowiska morskiego, jak i niezabierania im tego, co do nich należy.

I wreszcie, w elemencie powinnego dobra, edukacja na rzecz bezpieczeństwa morskiego wymaga odwagi i męstwa w urzeczywistnianiu korzyści uzyskiwanych z eksploatacji środowiska morskiego i ekosystemu – wymaga realizacji potrzeb (wśród których jest bezpieczeństwo jako pierwsza potrzeba społeczna) uzyskiwanej przez „uczyć się, aby być”. Tym samym edukacja na rzecz bezpieczeństwa morskiego daje

się osadzić w: 1) wiedzy (coraz bardziej prawdziwej lub prawdopodobnej) o środowisku morskim, zmierzającej do mądrości z obszaru tego środowiska – swoistej mądrości morskiej i marynistsycznej; 2) rozsądnym działaniu w obszarze tego środowiska – swoistej praktyce morskiej kumulowanej przez doświadczenia morskie uzyskane przez działania wojenne (wojnę) i ergonomiczne (pracę) i 3) sprawiedliwym współdziałaniu w obszarze tego środowiska – swoistej ekologii morskiej kumulowanej w pięknie środowiska morskiego i jego zrównoważeniu oraz 4) bezpiecznym byciu w tym środowisku – kontroli tego środowiska i opiece nad nim. Powyższy wywód i skojarzenia daje się syntetycznie zobrazować w poniższej tabeli.

Tabela 1

Osadzenie filarów edukacji na rzecz bezpieczeństwa morskiego

Składowe bezpieczeństwa	Cele edukacji (perskiej)	Filary edukacji wg J. Delorsa	Filary edukacji morskiej
Konieczne	Mądrość	Wiedza	Mądrość (wiedza) morska
Pożyteczne	Rozsądek	Działanie	Doświadczenie morskie
Piękne	Sprawiedliwość	Współdziałanie	Ekologia morska (współbycie w środowisku)
Dobre	Męstwo (odwaga)	Bycie	Kontrola środowiska morskiego i opieka nad nim

Źródło: opracowanie własne

Wyżej zobrazowane osadzenie filarów edukacji morskiej implikowanych z filarów edukacji globalnej (preferowanych przez J. Delorsa na wiek XXI) wymaga ich całościowego traktowania. One razem, a nie osobno, wspierają gmach edukacji w wieku informacji i wiedzy sposobiących kognitariusz. Bowiem – jak czytamy w wymienionym raporcie – idzie o to, aby:

[...] uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby być wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie, uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim. Oczywiście, te cztery drogi wiedzy tworzą całość, albowiem mają one wiele punktów zbieżnych, przecinających się i uzupełniających. Zwykle kształcenie formalne jest zorientowane głównie, jeśli nie wyłącznie, na uczyć się, aby wiedzieć, w mniejszym stopniu, na: uczyć się, aby działać. Dwa pozostałe filary wiedzy zależą najczęściej od przypadkowych okoliczności, jeśli nie traktuje się ich jako pewnego rodzaju naturalną kontynuację dwóch pierwszych. Otóż, zdaniem

Komisji, każdy z „czterech filarów wiedzy”, powinien być przedmiotem jednakowej troski w ustrukturyzowanym kształceniu, tak, aby edukacja jawiła się jako doświadczenie globalne i całościowe, zarówno w aspekcie poznawczym, jak i praktycznym, każdemu obywatelowi jako osobie i członkowi społeczeństwa. (Delors, 1998)⁵

Zatem również w edukacji na rzecz bezpieczeństwa morskiego idzie o to, aby była ona ustrukturalizowana całościowo, co znaczy obejmowała łącznie wiedzę, działanie i współdziałanie oraz kontrolowanie tego, co związane jest z morską działalnością ludzi. Bowiem za słuszną należy uznać konstatację, że bezpieczeństwo jako rzecz złożona z części powinna:

[...] rozrastać się proporcjonalnie, aby się utrzymała symetria, inaczej [...] ginie. Jakże by to było, gdyby stopa mierzyła cztery łokcie, a reszta ciała dwie pięćdziesiąt? Toż człowiek przybrałby nieraz postać innej istoty żyjącej, jeśliby się rozrastał nieproporcjonalnie nie tylko, co do wielkości, ale i co do jakości. Tak samo i państwo składa się z części, z których jedna często rozrasta się niepostrzeżenie, jak np. masa ubogich w demokracjach i politejach. (Arystoteles, 2004, s. 138)

Dlatego holistyczne ujęcie zarówno bezpieczeństwa, jak i edukacji na rzecz bezpieczeństwa także morskiego obejmują wzajemnie ograniczającą się jedność złożoną z dążenia do trwania, przetrwania i rozwoju oraz doskonalenia; jedność mądrości (wiedzy), rozsądku (działania), współdziałania (sprawiedliwości) i męstwa (uporczywego kontrolowania i dążenie do konsekwencji w działaniu).

Filary wychowawczo-socjalizujące edukacji na rzecz bezpieczeństwa morskiego

Edukacja obok aspektu kształceniowego ma również aspekt wychowawczo-socjalizujący, który realizowany jest zgodnie z zasadą pedagogiki, głoszącą jedność procesu kształcenia i wychowania. Jest to zasada implikowana z idealizmu etycznego, który – za Sokratesem – przekonuje, że warunkiem postępowania lepszego i etycznego jest wiedza. Zwolennicy tego przekonania wątpią, aby człowiek, który posiada wiedzę we wszystkich sprawach (tym samym mądry), postępował źle, nieetycznie i niemoralnie. Człowiek, który posiada wiedzę postępuje właściwie i lepiej niż jej nieposiadający. Idąc tokiem myślenia tego idealizmu etycznego, można stwierdzić, że człowiek biegły w wiedzy o środowisku morskim i marynistycznej powinien postępować w sposób troskliwy w stosunku do siebie i tego środowiska. Takie postępowanie właściwe i lepsze stanowi o tym, co zwykło się określać cnotą. Ona w rozróżnieniu Arystotelesa bywa etyczna albo dianoetyczna. Pierwsza nabywana jest przez przyzwyczajanie, druga zaś

⁵ Fragment pochodzi z jedynej dostępnej polskojęzycznej wersji raportu, wydanej w 1998 roku. Pełny tekst raportu dostępny jest w językach angielskim i francuskim na stronie internetowej UNESCO w Paryżu: <http://www.unesco.org/delors/>

przez rozumowanie, dziś można powiedzieć, że przez krytyczne i samodzielne myślenie. Cnoty zaś od wieków są celami wychowania, wskazującymi na cechy człowieka lepszego, właśnie wychowanego i zsojalizowanego, potrafiącego lepiej realizować swoje życie we wspólnocie, dla dobra własnego i innych.

W interesującym rozpoznaniu podstaw moralności Artura Schopenhauera znajdujemy konstatację, że:

Istnieją w ogóle trzy zasadnicze pobudki ludzkich czynów i wszelkie motywy mogące działać tylko dzięki temu, że zaliczają się do którejkolwiek z tych trzech kategorii. Są to: egoizm; który pragnie własnego dobra (jest bezgraniczny); złość; która pożąda cudzego cierpienia (dochodzi do ostatnich granic okrucieństwa); współczucie; które chce cudzego dobra (dochodzi do szczytów szlachetności i wspaniałomyślności. Każdy czyn ludzki da się sprowadzić do jednej z tych trzech pobudek, chociaż mogą działać i dwie złączone razem. [...] czyny bowiem powstałe ze złości są [...] godne potępienia, zaś egoizm daje początek czynom po części obojętnym [...]. (Schopenhauer, 2009, s. 375)

O ile dla niego egoizm rodzi czyny moralne, złość czyny niemoralne, a współczucie czyny etyczne, to w myśl zasad *przeciwności* zasadne zdaje się wskazanie również czynów nieetycznych lub aetycznych, których motywów upatrywać można w agresji. Ona (łac. *aggressio* – napaść) definiowana jest jako zachowanie ukierunkowane i intencjonalnie mające na celu spowodowanie szkody fizycznej lub psychicznej, to fizyczne lub słowne działanie mające na celu skrzywdzenie innej osoby lub zniszczenie jakiejś rzeczy, zdaje się opisywać czyny aetyczne (nieetyczne). Czyny złośliwe (niemoralne) od agresywnych (aetycznych) różnić się zdaje to, że pierwsze to takie, które szkodzą podmiotowi i innym, drugie zaś to takie, które szkodzą przede wszystkim innym.

W powyższym kontekście można wskazać na intencjonalne sposobienie do postępowań moralnych (egoistycznych), niemoralnych (złośliwych i szkodzących) oraz etycznych (współczujących i altruistycznych), ale także aetycznych (agresywnych, napastujących innych). Niemniej literatura pedagogiczna przesiąknięta idealizmem etycznym preferuje sposobienie do czynów etycznych syntetycznie ujmowanych w cnotach, które są postulatami etycznymi wyrażanymi w intencjonalnych wartościach internalizowanych przez wychowanków i motywujących ich postępowanie. W ustaleniach Platona te cele wywiedzione z natury człowieka wyrażane są w idealizmie etycznym, który wskazuje na cztery cnoty kardynalne. One – zgodnie z semantycznym rozumieniem cnoty jako postępowania nie tyle dobrego, co lepszego, chociaż nie najlepszego – wyrażane są w dążeniu do: 1) *Mądrości* (uzyskiwanej przez trwające całe życie „uczenie się, aby wiedzieć); 2) *Męstwa* (uzyskiwanego przez racjonalne, uporczywe i konsekwentne działanie, które Platon przeciwstawiał „słomianemu zapałowi” i 3) *Umiarowania* i rozważi (stanowionej przez współdziałanie) oraz 4) *Sprawiedliwości* (wyrażanej w dawaniu właściwego i stosownego miejsca dla *Mądrości*, *Męstwa* i *Umiarowania*, ich proporcjonalnym i symetrycznym oraz pięknym uporządkowaniem). Znamienne zdaje się to, że konkretyzując te cele etyki zawodowe, postulują, aby

wykonyjący dany zawód (w tym także zawód związany z środowiskiem morskim) dążył do 1) profesjonalizmu (znajomości wiedzy z obszaru wykonywanego zawodu – mądrości zawodowej), 2) perfekcjonizmu (doskonałości w tym wykonywaniu – męstwa zawodowego), 3) pragmatyzmu (korzyści związanych z wykonywanym zawodem – umiaru zawodowego) i 4) praworządności (wykonywania zawodu zgodnie z regulacjami prawnymi dotyczącymi wykonywanego zawodu – sprawiedliwości zawodowej), (por. Świniarski, Kasperski, 2002, s. 15–17).

O ile preferowane za idealizmem etycznym cnoty wskazują na postępowanie etyczne osadzone na współczuciu i altruizmie, to zaprzeczające im wady są tym, czego należy unikać lub eliminować z naturalnych skłonności człowieka intencjonalnie sposobionego do tego, aby był lepszy (cnotliwy), wychowany i zsocjalizowany. Niewątpliwie wzmacnianie współczucia i altruizmu uznawane jest dość powszechnie za uniwersalny cel intencjonalny edukacji, także na rzecz bezpieczeństwa – podejmowane wyzwania wychowawcze. Jednocześnie za zagrożenie w tej edukacji uznaje się wady – zaprzeczenia cnót i wyzwań – które uznawana są za zagrożenia intencjonalnej aktywności wychowawczej i socjalizującej. Z perspektywy idealizmu etycznego zagrożenia te wynikają z pobudek egoistycznych, złośliwości i agresywności. Kontynuując ten tok myślenia, zasadnie stwierdzić należy, że intencjonalne sposobienie etyczne wychowawczo-socjalizacyjne skłania się do, z jednej strony, wzmacniania i doskonalenia cnót, z drugiej zaś osłabiania i eliminowania wad, którymi – w ujęciu sokratejsko-platońskim są takie zaprzeczenia cnót, jak: 1) głupota (brak wiedzy i ignorancja), 2) tchórzostwo (brak konsekwencji w działaniu), 3) nierozważność (brak współdziałania wyrażana w postępowaniach społecznych i nieumiarkowanych), 4) niesprawiedliwość i wyzysk (zakłócające relacje wzajemne w bytowaniu społecznym).

Niewątpliwie człowiek ze swej natury i nie w pełni wychowany oraz niesocjalizowany ma skłonności zarówno do postępowania cnotliwego (lepszego) i wadliwego (gorszego). Wychowanie i socjalizacja dążą do wzmacniania cnót i osłabiania wad, ugruntowując wolę wychowanka. Bowiem – co eksponuje między innymi humanizm renesansowy – każdy człowiek jest z natury i boskiego stworzenia wolny i z tytułu tego stworzenia wyposażony w godność (pierwotną związaną z poczuciem i wtórną po ochrzczeniu – w interpretacji wielu myślicieli chrześcijańskich). Przeświadczenie to wyeksponowane jest, chyba najbardziej doniośle, w traktacie Giovanniego Pico della Mirandoli pt. *Mowa o godności człowieka* (2010). Według jego argumentacji stwórca świata wyposażył naturę człowieka w wolność i umiejętność przewyższania tego, co biologiczne, zwierzęce i niższe, aby mógł osiągać to, co godne, bo wyższe, najbliższe naturze tego, co boskie i anielskie – ze wszech miar etyczne. Przeto człowiek sam decyduje o swoim losie i nadaje sens swojemu życiu. Argumentację tę wyraził on, wychodząc ze stanowiska kreacjonistycznego następująco:

[...] Postanowił przeto twórca najwyższy, aby ten, któremu nie mógł dać nic własnego, miał wespół z innymi to wszystko, co każdy z nich dostał z osobna. Przyjął więc człowieka

jako dzieło o nieokreślonym kształcie a po wyznaczeniu mu miejsca w samym środku świata, tak się do niego odezwał:

— Nie wyznaczam ci, Adamie, ani określonej siedziby, ani własnego oblicza, ani też nie daję ci żadnej swoistej funkcji, ażebyś jakiegokolwiek siedziby, jakiegokolwiek oblicza lub jakiegokolwiek funkcji zapragniesz, wszystko to posiadał zgodnie ze swoim życzeniem i swoją wolą.

Natura wszystkich innych istot została określona i zawiera się w granicach przez nas ustanowionych. Ciebie zaś, nieskrępowanego żadnymi ograniczeniami, oddaję w twoje własne ręce, abys swą naturę sam sobie określił, zgodnie z twoją wolą. Umieściłem cię pośrodku świata, abys tym łatwiej mógł obserwować wszystko, co się w świecie dzieje. Nie uczyniłem cię ani istotą niebiańską, ani ziemską, ani śmiertelną, ani nieśmiertelną, abys jako swobodny i godny siebie twórca i rzeźbiarz sam sobie nadał taki kształt, jaki zechcesz. Będziesz mógł degenerować się i staczać do rzędu zwierząt; i będziesz mógł odradzać się i mocą swego ducha wznosić się do rzędu istot boskich.

O jakże to wielka hojność Boga Ojca, jakże wielkie i godne podziwu jest szczęście człowieka! Dano mu mieć to, czego zapragnie i być tym, czym zechce. Zwierzęta, równocześnie ze swym przyjściem na świat, wynoszą ze sobą — jak mówi Lucyliusz — z łona matki to, czym mają być. Duchy najwyższe albo od samego początku, albo nieco później, stały się tym, czym są i pozostaną przez całą wieczność.

Natomiast rodzącemu się człowiekowi dał Ojciec wszelkiego rodzaju nasiona i zarodki wszelkiego rodzaju życia, które zaś z nich uprawiać będzie, te dojrzeją i owoc swój w nim wydadzą. Jeśli zarodki wegetatywne, stanie się rośliną, jeśli zmysłowe — zwierzęciem będzie, jeśli racjonalne — stanie się istotą niebiańską. A jeśli intelektualne — wówczas aniołem będzie i synem bożym; jeśli zaś z losu żadnego ze stworzeń niezadowolony, zwróci się ku centrum swojej jedności, stanie się jednym duchem wraz z duchem bożym i w samotnej niedostępności Ojca, który jest nad wszystkim, wszystkich przewyższy.

Któż z nas mógłby nie podziwiać tego kameleona? Albo któż mógłby cokolwiek innego podziwiać bardziej? O nim słusznie powiedział Asklepios Ateńczyk, że sam siebie przekształca i z tego powodu nazywany jest w misteriach Proteuszem. (della Mirandola, 2010)

Niewątpliwie do wyżej wskazanych wartości, takich jak wolność i godność człowieka, nawiązują konstatacje preferowane w cywilizacji zachodniej i jej kodzie kulturowym wyrażanym w niedokończonym jeszcze projekcie. Wyrazem tego są nowożytne i współczesne deklaracje praw człowieka eksponujące to, że każdy człowiek z natury jest wolny⁶. Ona sprzyja podmiotowości człowieka i jednocześnie wyznacza cel staraniom edukacyjnym w przestrzeni europejskiej osadzonym na owym niedokończonym

⁶ Na przykład francuska Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela uchwalona 26 sierpnia 1789 w art. I głosi, że: „Ludzie rodzą się i pozostają wolnymi i równymi w prawach. Podstawą różnic społecznych może być tylko wzgląd na pożytek ogółu”, zaś w art. II, że: „Celem wszelkiego zrzeszenia politycznego jest utrzymanie przyrodzonych i niezbywalnych praw człowieka. Prawa te to: wolność, własność, bezpieczeństwo i opór przeciw uciskowi”, i wreszcie, w art. IV, że: „Wolność polega na tym, że wolno każdemu czynić wszystko, co tylko nie jest ze szkodą drugiego, korzystanie zatem z przyrodzonych praw każdego człowieka nie napotyka

wciąż projekcie. Są to starania o wskazywane przez autora *Mowy o godności człowieka* odrodzenie się człowieka mocą swego ducha przenikniętego humanizmem, który swobodnie wybiera wzniesienie się ku „rzędu istot boskich” – doskonałości. Taki wybór jest jednocześnie zaprzeczeniem degeneracji do „rzędu zwierząt”, które ze swej natury są egoistyczne, konkurujące i walczące oraz uśmiercające się wzajemnie. Również aktualna Konstytucja RP w art. 73 ustanawia, między innymi, że: „Każdemu zapewnia się wolność twórczości artystycznej, badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników, wolność nauczania, a także wolność korzystania z dóbr kultury” (Konstytucja RP, 1997).

Niewątpliwie kod kulturowy naszej cywilizacji preferuje taką wolność, która sprzyja wznoszeniu się człowieka do doskonałości przez intencjonalne wysiłki wychowawczo-socjalizujące. To wznoszenie się do doskonałości jest najwyższą z trzech skłonności natury człowieka – jak zauważył św. Tomasz z Akwinu – która dziedziczona jest ze świata społecznego. Dla niego skłonność ta uwikłana jest w co najmniej dwie niższe, które człowiek dziedziczy ze świata bytów przyrody nieożywionej do trwania, i świata bytów organicznych do przetrwania oraz prolongowania swego istnienia. Harmonijne realizowanie tych skłonności składa się na to, co definiowane bywa jako bezpieczeństwo identyfikowane z takim godnym stanem rzeczy, który zapewnia trwanie, przetrwanie i rozwój oraz doskonalenie (zob. np. Marcinkowski, Świniarski, 2013, s. 82–83; Świniarski, Kawalerski, 2019, s. 36).

Niewątpliwie dążenie do doskonałości, i tym samym tego, co lepsze (etyczne) utożsamiane jest ze stosownym wychowanie i stanowi „twardy rdzeń” celów wychowania i socjalizacji. Konkretyzacja tego dążenia przenika myśl nauki społecznej Kościoła i przemyślenia ostatnich papieży w kwestiach odnoszących się do zbiorowych problemów społeczności i całej ludzkości w tym także edukacji na rzecz bezpieczeństwa. W kwestiach edukacji na rzecz bezpieczeństwa zdaje się ona być osadzona na umiarkowanym postrzeganiu pożytecznego pokoju i koniecznej wojny, a więc sposobieniu do pożytecznego pokoju (spokoju) i koniecznej wojny (sprawiedliwej). Ów pożyteczny pokój wypływający z tego, co rozumne w naturze ludzkiej, wsparty jest na takich czterech filarach, jak: 1) *Prawda* (która pokój stanowi), 2) *Miłość* (która pokój zarówno ożywia jak i dopełnia), 3) *Sprawiedliwość* (która pokój buduje), 4) *Wolność* (która pokój urzeczywistnia). W przeciwieństwie do niego wojna (wada i zagrożenie) wypływająca z tego, co nierozumne (irracjonalne) wsparte jest na takich filarach będących przeciwieństwem filarów pokoju, jak: 1) *Falsz* (który konflikty i wojny stanowi), 2) *Nienawiść* (która konflikty i wojny zarówno ożywia jak i dopełnia), 3) *Niesprawiedliwość i wyzysk* (które konflikty i wojny oraz terroryzm budują), 4) *Zniewolenie* (które konflikty i wojny oraz terroryzm ożywia), (por. Świniarski, 2014; Struzik, 2014, s. 213–236 i 305–318). Powyższy wywód ilustruje poniższa tabela.

innych granic, jak te, które zapewniają korzystanie z tych samych praw innych członków społeczeństwa. Granice te mogą być określone tylko drogą ustawy”.

Tabela 2

Filary edukacji na rzecz bezpieczeństwa - między pokojem (wyzwaniem) a wojną (zagrożeniem)

Wyzwania edukacyjne wzmacniające filary edukację na rzecz bezpieczeństwa i pożytecznego pokoju	Zagrożenia edukacyjne osłabiające filary edukację na rzecz bezpieczeństwa i koniecznej wojny – permanentnej wojny
Prawda (stanowi)	Fałsz – brak Prawdy (stanowi)
Miłość (ożywia i dopełnia)	Nienawiść – brak Miłości (ożywia i dopełnia)
Sprawiedliwość (buduje)	Niesprawiedliwość – brak sprawiedliwości (buduje)
Wolność (ureczywistnia)	Zniewolenie – brak wolności (ureczywistnia)

Źródło: Wasilewski, Świniarski, Marcinkowski, 2020, s. 149 (tab. 6).

W perspektywie wyżej wyspecyfikowanych głównych filarów edukacji na rzecz bezpieczeństwa można stwierdzić, że jest ono urzeczywistniane przez intencjonalne sposobienie zarówno do pożytecznego pokoju, jak i koniecznej w realizacji życia walki o byt zjawiającej się w wojnie. Tym samym zasadna wydaje się sugestia, że edukacja na rzecz bezpieczeństwa to taka, która związana jest z wzajemnym ograniczaniem, z jednej strony, racjonalnego i pożytecznego pokoju stanowionego przez prawdę, miłość, wolność i sprawiedliwość, z drugiej zaś – irracjonalnej i koniecznej wojny stanowionej przez fałsz, nienawiść, zniewolenie i niesprawiedliwość. Tak pojmowana edukacja na rzecz bezpieczeństwa jest intencjonalnym sposobieniem do transcendentalnego wyboru między naturalnymi skłonnościami do egoizmu, który sprzyja koniecznej walce o byt, a skłonnościami do altruizmu, który sprzyja pożytecznemu wzmacnianiu pokoju i kreującemu byt bardziej doskonały – lepszy. W ujęciu Schopenhauera u podstaw postępowań moralnych jest egoizm (troska o samego siebie i kontrolowanie samego siebie sprzyjające walce), zaś postępowań etycznych – współczucie i altruizm (troska o innych i ich jakiegoś kontrolowanie sprzyjające pokojowi). Dlatego też aspekt wychowawczo-socjalizujący edukacji na rzecz bezpieczeństwa można ująć jako intencjonalne staranie o ugruntowanie postaw etycznych (współczucia i altruizmu sprzyjających pokojowi) i postaw moralnych (egoizmu i troski o siebie sprzyjających walce o byt). Tym samym koncepcja tej edukacji wyrasta z przezwyciężenia tego, co altruistyczne (etyczne) i egoistyczne (moralne). Skłania ona do takiej edukacji etyczno-moralnej, która intencjonalnie sposobi zarówno do pokoju i wyrzekania się przemocy, jak i do walki o byt – jakoś ograniczonej przemocy. Jest to koncepcja, która niekiedy wadliwie bywa redukowana tylko do intencjonalnego sposo-

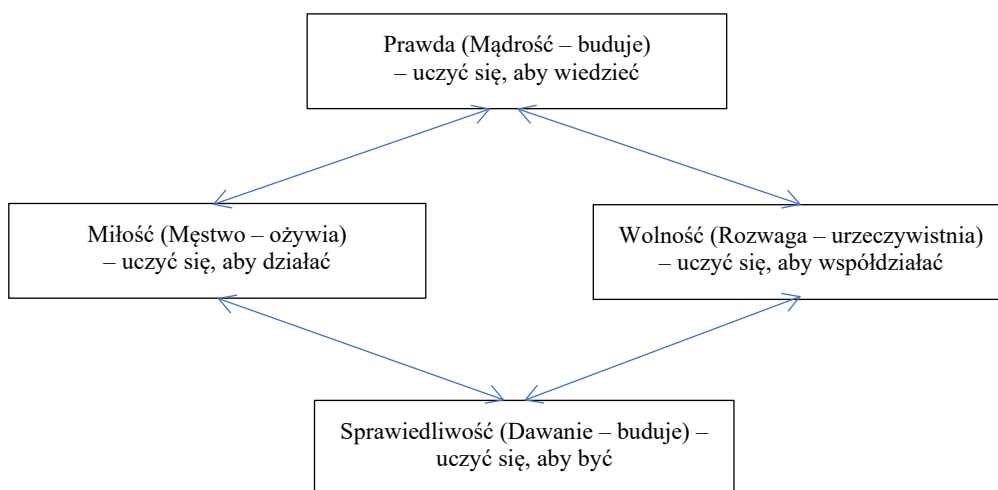
bień do wojny, walki i postaw wyłącznie agresywnych oraz egoistycznych. Równie wadliwe jest jej sprowadzanie do pokoju (za wszelką cenę), wyrzekania się każdej i zawsze przemocy oraz postaw wyłącznie altruistycznych. Istotą tej koncepcji jest bowiem zachowanie umiaru w tych redukcjach.

Podsumowanie

Aspekty kształceniowe i wychowawczo-socjalizujące edukacji na rzecz bezpieczeństwa nie tylko morskiego dają się zasadnie ująć syntetycznie w czterech filarach „uczyć się, aby: wiedzieć, działać i współdziałać oraz być”. Zdają się wykazywać styczność i współwystępować z takim cnotami (sokratejsko-platońskim), które stanowią uniwersalny cel intencjonalnego sposobienia wychowawczego, jak mądrość, męstwo, rozważa i sprawiedliwość, a co więcej, także z takim filarami pokoju w przemyśleniach nauki Kościoła wybarwionymi w encyklice św. Jana XXIII pt. *Pacem in terris* (Pokój na ziemi), jak: prawda, miłość, wolność i sprawiedliwość.

Rysunek 1

Holistyczne ujęcie edukacji na rzecz bezpieczeństwa



Źródło: Opracowanie własne

Powyższe zobrazowanie holistycznego ujęcia edukacji na rzecz bezpieczeństwa, nie tylko morskiego pozwala na skonstatowanie, że edukacja ta:

1. Stanowiona jest z materiału wiedzy zbliżającej się do prawdziwej, w tym na przykład w rozważanym kontekście głównie marynistyczne;
2. Ożywiana i formowana jest przez mężne działanie konieczne i pożyteczne, zarówno związane z wojną i pracą, jak i rekreacją, które wyrastają z miłości, w rozważanym kontekście do morza i jego środowiska;

3. Urzeczywistniana jest przez wolne współdziałanie ludzi, w rozważanym kontekście, zarówno między sobą, jak i z środowiskiem morskim;

4. Budowana jest na takiej sprawiedliwej trosce o środowisko morskie, która zapewnia jego trwanie, rozwój i doskonalenie.

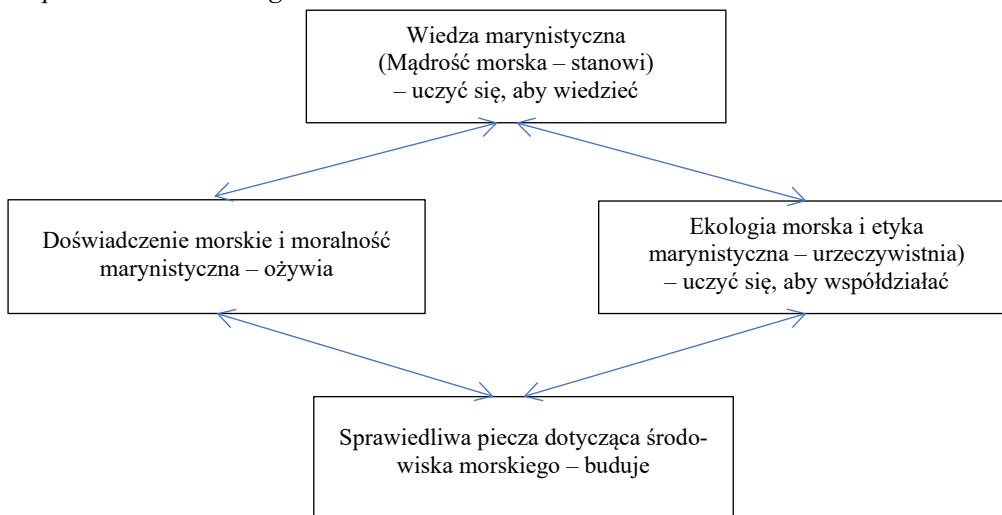
Tym samym, głównie wiedza marynistyczna jest fundamentem edukacji na rzecz bezpieczeństwa morskiego, na którym wznosi się ożywiająca to bezpieczeństwo aktywność ludzi, którzy współdziałając raczej jako wolne podmioty, formułują swoisty gmach tego bezpieczeństwa. Ten gmach daje się hipotetycznie zobrazować w aspekcie wychowawczo-socjalizacyjnym, sposobiącym intencjonalnie do postępowania moralnego i etycznego. Zgodnie z zasadą jedności procesu kształcenia i wychowania oraz przeświadczeniem idealizmu etycznego o wychowaniu i zsocjalizowanym postępowaniu człowieka decyduje wiedza, w rozważanym kontekście głównie marynistyczna. Ona wpływa na działanie i współdziałanie oraz całość budowy – całokształt wychowania morskiego sprzyjającego socjalizacji w środowisku morskim.

Wyspecyfikowane już powyżej współczesne systemy wychowania i ich preferencje wyrażane w intencji sposobienia i wychowania, już to do *Miłości*, już to do *Wolności*, już to do *Walki*, już to na rzecz bezpieczeństwa, mają swą genezę w kulturze edukacyjnej czasów przednowożytnych i przedoświeceniowych. W przednowożytnych dziejach tej myśli występowały pomysły, aby wychowywać do *Miłości*, *Wolności* i *Walki*, a nawet jak czynić człowieka szczęśliwym czy bezpiecznym. Myśl nowożytna i współczesna zaś wskazała na nowe desygnaty tych wartości — filarów. Z perspektywy kliodynamiki z systemu wychowania chrześcijańskiego (do *Miłości*) zrodził się system wychowania liberalnego (do *Wolności*) i konkurencyjny do niego system wychowania socjalistycznego (do *Walki*), by zsyntetyzować się w system wychowania na rzecz bezpieczeństwa (do *Bycia*), który kształtuje w swej istocie najnowszą przestrzeń edukacyjną i być może kończy niedokończony projekt oświeceniowy. Jest to przestrzeń intencjonalnych starań cywilizacji zachodniej do tego, aby obywatele tak wychowywać, by zapewnić trwanie, przetrwanie i rozwój oraz doskonalenie przez wiedzę, działanie i współdziałanie oraz współbycie (zob. np. Marcinkowski, Świniarski, 2013, s. 73–77).

Hipotetyczne ujęcie aspektu wychowawczo-socjalizującego w edukacji na rzecz bezpieczeństwa morskiego zobrazowano na rysunku 2.

Rysunek 2

Hipotetyczne ujęcie aspektu wychowawczo-socjalizującego w edukacji na rzecz bezpieczeństwa morskiego



Źródło: Opracowanie własne

W powyższym zobrazowaniu hipotetycznym aktywnością o charakterze permutacyjnym decydującym o wychowaniu i socjalizacji morskiej jest, z jednej strony, moralność osadzona na doświadczeniach, praktyce i przyzwyczajeniu oraz adaptacji do stosowanych postępowania w środowisku morskim, z drugiej zaś, etyka marynistyczna osadzona – można powiedzieć na za Arystotelesem – na rozumowaniu generującym cnoty dianoetyczne, które mają charakter intelektualny przez przewartościowanie doświadczenia. Można zaryzykować hipotezę, że moralność morską i preferowane w niej postępowania często mogą być zagrożeniami dla wychowania morskiego. Moralności tej przeciwstawić można etykę morską, która osadzona w cnoty kardynalnych stanowi wciąż aktualne dążenie ludzi ambitnie podejmujących wyzwania, aby życie i aby aktywność ludzi miały znamiona doskonałości, pełniej realizując bezpieczeństwo.

BIBLIOGRAFIA

1. Adamczak, W., Nawrot, J. (2015). Bezpieczeństwo morską. Uwagi na tle anglosaskiego rozróżnienia maritime safety i maritime security. *Gdańskie Studia Prawnicze*, 33, 19–31. Pobrane z: https://prawo.ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/strona-pia/33461/files/33adamczak.pdf [dostęp: 20.04.2022].
2. Arystoteles. (2004). *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz. Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Arystoteles. (1988). *Retoryka – poetyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Bugajski, D.R. (2009). Prawa żeglugowe okrętu w świetle prawa międzynarodowego, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

5. Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Pobrane z: <http://www.unesco.org/delors/> [dostęp: 20.04.2022].
6. Czajewski J. (red.) (1996). *Encyklopedia żeglarstwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
8. Foucault, M. (2012). *Hermeneutyka podmiotu*, przeł. M. Herer. Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997). Tekst uchwalony w dniu 2 kwietnia 1997 r. przez Zgromadzenie Narodowe. <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [dostęp: 20.04.2022].
10. Korzeniowski, L. F. (2008). *Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych*. EAS.
11. Kozielecki, J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
12. Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
13. Marcinkowski, M. Świniarski, J. (2013). *Bezpieczeństwo w przestrzeni edukacyjnej*. Wydawnictwo WSWL im. Tadeusza Kościuszki.
14. della Mirandola, G.P. (2010). *Mowa o godności człowieka*, tłum. Z. Nerczuk, M. Olszewski. Wydawnictwo IFiS PAN.
15. Moraczewska, B. (2013). Plan daltoński jako narzędzie dla współczesnej edukacji. Koniętność czy ekstrawagancja? *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 10, 351–364.
16. Nowak, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Wydawnictwo KUL.
17. Pieczywok, A. (2012). *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec zagrożeń i wyzwań współczesności*. AON.
18. Pszczółkowski, T. (1978). *Mała encyklopedia prakseologii w zarządzaniu przedsiębiorstwem*. Ossolineum.
19. Rosa, R. Edukacja do bezpieczeństwa i pokoju w obliczu nowych wyzwań cywilizacyjnych i kulturowych. W: R. Stępień (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Materiały z konferencji naukowej, 23–24 maja 1994*. AON.
20. Schopenhauer, A. (2009). *O podstawie moralności*. Hachette Livre Polska sp. z o.o.
21. Świniarski, J., Kasperski, M. (2002). *Kodeksy etyczne jako zastosowanie etyki zawodowej w firmach, organizacjach i instytucjach*. Wyd. AR-U „PAT”.
22. Świniarski, J. (1999). *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*. Departament Społeczno-Wychowawczy Ministerstwa Obrony Narodowej.
23. Świniarski, J., Kawalerski, P. (2019). *Drogi i bezdroża securitologii*. WAT.
24. Świniarski, J. (1999). *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*. MON, DS.-W.
25. Świniarski, J. (2014). O skłonności do idealistyczno-realistycznego pojmowania bezpieczeństwa w myśli Jana Pawła II i jego adherentów. W: T. Kuśmider, K. Gąsiorrek, C. Smuniewski (red.), *Chrześcijaństwo i bezpieczeństwo. Znaczenie Jana Pawła II w dyskursie polemologiczno-irenologicznym*. Instytut Papieża Jana Pawła II.
26. Struzik, Z. (2014). Pokój i bezpieczeństwo w nauczaniu Jana Pawła II. Perspektywa aksjologiczna w wybranych orędziach na Światowe Dni Pokoju. W: T. Kuśmider, K. Gąsiorrek, C. Smuniewski (red.), *Chrześcijaństwo i bezpieczeństwo. Znaczenie Jana Pawła II w dyskursie polemologiczno-irenologicznym*. Instytut Papieża Jana Pawła II.
27. Wasilewski, P., Świniarski, J., Marcinkowski, M. (2020). *Bezpieczeństwo personalne w sytuacjach trudnych*. Wydawnictwo AWL.
28. Włodarczyk, E., Sadowska-Wieczek, E., Rokitowska J. (2018). *Edukacja dla bezpieczeństwa. Istota i uwarunkowania*. Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
29. Zięba, R. (1999). *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego: koncepcje, struktury, funkcjonowanie*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.