

Anna Zellma

Edward Wiszowaty

O Policję bliższą ludziom

Inspiracje pedagogiczne w służbie
funkcjonariuszy

Szczytno 2017

Recenzent

ks. prof. dr hab. Janusz Mastalski

dr hab. Agata Tyburska

Redakcja Wydawcy

Małgorzata Bukowska

Robert Ocipiński

Małgorzata Popiało

Projekt okładki

Agnieszka Kamińska



© Wszelkie prawa zastrzeżone — WSPol Szczytno

ISBN 978-83-7462-592-0

e-ISBN 978-83-7462-593-7

Druk i oprawa:

Dział Wydawnictw i Poligrafii Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie

12-100 Szczytno, ul. Marszałka Józefa Piłsudskiego 111

tel. 089 621 51 02, fax 089 621 54 48, e-mail: wwip@wspol.edu.pl

Objętość: 37,49 ark. wyd.

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział I	
Teoretyczne konteksty pedagogiki w pracy funkcjonariuszy Policji.....	19
1. Interdyscyplinarny charakter wiedzy pedagogicznej.....	20
2. Kluczowe kategorie pedagogiczne	30
3. Potoczna i naukowa wiedza pedagogiczna	49
4. Kultura pedagogiczna policjantów	56
Rozdział II	
Aktywność pedagogiczna funkcjonariuszy Policji w świetle regulacji prawnych	65
1. Działalność prewencyjna	68
2. Czynności interwencyjne	80
3. Zaangażowanie na rzecz profilaktyki społecznej i w sytuacjach kryzysowych w szkołach	93
4. Współpraca z rodziną i instytucjami oświatowo-wychowawczymi.....	114
Rozdział III	
Obszary zaangażowania pedagogicznego funkcjonariuszy Policji	129
1. Przeciwdziałanie uzależnieniom nieletnich od alkoholu, narkotyków i dopalaczy.....	133
2. Prewencja przemocy w rodzinie i szkole.....	154
3. Przeciwdziałanie zagrożeniom w cyberprzestrzeni	165
4. Zapobieganie prostytucji wśród nieletnich.....	181
5. Edukacja dla bezpieczeństwa.....	198
Rozdział IV	
Zasady działania pedagogicznego funkcjonariuszy Policji	237
1. Podmiotowość i indywidualizacja	242
2. Wzbudzanie pozytywnej motywacji	257

3. Łączenie teorii z praktyką	274
4. Integrowanie oddziaływań profilaktycznych.....	286

Rozdział V

Wybrane rozwiązania metodyczne w aktywności pedagogicznej policjantów	303
1. Wyjaśnienie podstawowej terminologii	304
2. Kryteria wyboru metodyki działalności pedagogicznej	314
3. Sposoby aktywizacji uczestników spotkań.....	330
4. Formy, metody, techniki i środki oddziaływań wychowawczych	376
5. Zastosowanie nowoczesnych środków dydaktycznych.....	398
6. Planowanie aktywności pedagogicznej.....	412
7. Kształcenie i doskonalenie zawodowe w zakresie pedagogiki	424

Rozdział VI

Między teorią a praktyką: świadomość pedagogiczna policjantów.....	433
1. Metodologia badań własnych	434
2. Charakterystyka badanej populacji	436
3. Potrzeba edukacji pedagogicznej w świetle doświadczenia zawodowego policjantów.....	441
4. Miejsce i rola pedagogiki w szkoleniu zawodowym policjantów	466
5. Elementy wiedzy pedagogicznej użyteczne w policyjnej służbie.....	476

Zakończenie	485
-------------------	-----

Bibliografia	493
--------------------	-----

Aneks	577
-------------	-----

Summary	597
---------------	-----

Zusammenfassung	601
-----------------------	-----

Table of contents

Introduction	9
Chapter I	
Theoretical context of pedagogy in the work of a police officer	19
1. Interdisciplinary nature of pedagogical knowledge	20
2. Key pedagogical categories	30
3. Practical and scientific pedagogical knowledge.....	49
4. Pedagogical culture of police officers.....	56
Chapter II	
Pedagogical activity of police officers in light of legal regulations.....	65
1. Preventive activities	68
2. Interventions.....	80
3. Involvement in social prophylaxis and crisis situations in schools.....	93
4. Cooperation with families and educational institutions	114
Chapter III	
Areas of pedagogical involvement of police officers.....	129
1. Preventing minors from addiction to alcohol and drugs.....	133
2. Preventing violence in families and schools.....	154
3. Preventing cyber threats	165
4. Preventing prostitution among minors.....	181
5. Education for safety	198
Chapter IV	
Rules of pedagogical activities of police officers.....	237
1. Subjectivity and individualisation	242
2. Inducing positive motivation.....	257
3. Combining theory and practice	274
4. Integration of prophylactic measures	286

Chapter V

Selected methodological solutions in the pedagogical activities of police officers.....	303
1. Explanation of basic terminology	304
2. Selection criteria for methodology of pedagogical activities.....	314
3. Methods of mobilisation of meeting participants	330
4. Forms, methods, techniques and measures used in educational work.....	376
5. Using modern teaching measures.....	398
6. Planning pedagogical activities.....	412
7. Professional perfection in pedagogy.....	424

Chapter VI

Between theory and practice: pedagogical awareness of police officers.....	433
1. Methodology of the study	434
2. Characterisation of the population under study.....	436
3. The need for pedagogical education in light of the professional experience of police officers.....	441
4. The place and role of pedagogy in professional training of police officers	466
5. Elements of pedagogical knowledge useful in police praxis	476

Conclusions	485
-------------------	-----

Bibliography	493
--------------------	-----

Annex.....	577
------------	-----

Summary	597
---------------	-----

Zusammenfassung	601
-----------------------	-----

Inhaltsverzeichnis

Einführung.....	9
Kapitel I	
Theoretische Pädagogikkontexte in der Arbeit des Polizeibeamten.....	19
1. Interdisziplinärer Charakter des pädagogischen Wissens.....	20
2. Pädagogische Schlüsselkategorien	30
3. Umgangssprachliche und wissenschaftliche Pädagogikkenntnisse.....	49
4. Pädagogische Kultur der Polizeibeamten	56
Kapitel II	
Pädagogische Aktivität der Polizeibeamten nach den gesetzlichen Richtlinien.....	65
1. Präventive Aktivität	68
2. Interventionen	80
3. Engagement zugunsten der Sozialprophylaxe und der Lösung von Krisensituationen in den Schulen.....	93
4. Zusammenarbeit mit Familien sowie den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen	114
Kapitel III	
Pädagogische Einsatzbereiche der Polizeibeamten.....	129
1. Entgegenwirken der Alkohol-, Drogen- und Designerdrogensucht bei Minderjährigen	133
2. Prävention der Gewalt in Schule und Familie.....	154
3. Entgegenwirken der Bedrohungen im Cyberspace	165
4. Prävention der Prostitution bei Minderjährigen	181
5. Erziehung für die Sicherheit	198
Kapitel IV	
Prinzipien der pädagogischen Aktivität der Polizeibeamten	237
1. Subjektbezogenheit und Individualisierung.....	242
2. Wecken der positiven Motivationen.....	257

3. Verbindung von Theorie und Praxis	274
4. Integrierung der prophylaktischen Aktivitäten	286

Kapitel V

Ausgewählte methodische Lösungen in der pädagogischen Aktivität der Polizeibeamten	303
1. Erklärung der grundlegenden Terminologie	304
2. Auswahlkriterien für die Methodik der pädagogischen Aktivität	314
3. Wege der Aktivierung der Kursteilnehmer	330
4. Formen, Methoden, Techniken und Mittel der erzieherischen Einflussnahme	376
5. Verwendung der modernen didaktischen Mittel	398
6. Planung der pädagogischen Aktivitäten	412
7. Bildung und Berufsbildung im Bereich der Pädagogik	424

Kapitel VI

Zwischen Theorie und Praxis: pädagogisches Bewusstsein der Polizeibeamten	433
1. Methodologie der Umfrage	434
2. Charakteristik der untersuchten Gruppe	436
3. Notwendigkeit der pädagogischen Bildung im Licht der Erfahrung von Polizeibeamten	441
4. Stellung und Bedeutung der Pädagogik in der Berufsbildung der Polizeibeamten	466
5. Nützliche Elemente des pädagogischen Wissens in der polizeilichen Praxis	476

Schlussbemerkungen	485
--------------------------	-----

Bibliographie	493
---------------------	-----

Annex	577
-------------	-----

Summary	597
---------------	-----

Zusammenfassung	601
-----------------------	-----

Wstęp

Podczas Ogólnopolskiej Konferencji *Dzielnicowy bliżej nas* (Warszawa, 23 stycznia 2017 r.) Mariusz Błaszczak¹ wyraził przekonanie, że nawet najlepiej zorganizowana policja nie będzie w stanie dobrze wykonywać swoich zadań, jeśli obywatele nie będą jej ufali². Wystarczającym potwierdzeniem tego przekonania może być relacja obywatele–MO w czasach PRL-u. Były to podówczas jakby dwa światy, które co najwyżej wzajemnie się tolerowały. Zainicjowany przez MSWiA program *Dzielnicowy bliżej nas* to jeden z podstawowych projektów, którego realizacja ma na celu przybliżenie policji do społeczeństwa, a tym samym pogłębienie zaufania społecznego do tej formacji³. Dzielnicowi — jak stwierdza M. Błaszczak — to funkcjonariusze, którzy stanowią wizytówkę polskiej Policji⁴, jednakże nawet za nową wizytówką mogą kryć się stare nawyki i stereotypy działania. Zmiana ta powinna zatem objąć wszystkie rodzaje służb tej formacji, bowiem cała Policja jako „umundurowana i uzbrojona formacja (...), przeznaczona do ochrony bezpieczeństwa ludzi i mienia oraz

¹ Minister spraw wewnętrznych i administracji w rządzie Beaty Szydło.

² Zob. np. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, „*Dzielnicowy bliżej nas*” — nowy program MSWiA [online], [dostęp: 5 stycznia 2017 r.], s. 1–3, <<https://mswia.gov.pl/pl/aktualnosci/14701,Dzielnicowy-blizej-nas-nowy-program-MSWiA.html>>.

³ Zob. Policja.pl, MSWiA/ar, Program „*Dzielnicowy bliżej nas*” — przybliżamy do ludzi polską Policję [online], [dostęp: 30 marca 2017 r.], s. 1–6, <<http://www.policja.pl/pol/aktualnosci/138010,Program-Dzielnicowy-blizej-nas-przyblizamy-do-ludzi-polska-policje.html>>. Przypomnijmy, że pozostałe programy to przywracanie zlikwidowanych posterunków policji oraz Krajowa Mapa Zagrożeń Bezpieczeństwa. Szerzej np. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, „*Dzielnicowy bliżej nas*” — nowy program MSWiA..., wyd. cyt., s. 1–3; por. Krajowa Mapa Zagrożeń Bezpieczeństwa [online], [dostęp: 31 marca 2017 r.], s. 1, <<https://mapy.geoportal.gov.pl/iMapLite/KMZBPublic.html>>; Policja.pl, Krajowa mapa zagrożeń bezpieczeństwa, [online], [dostęp: 31 marca 2017 r.], s. 1–3, <<http://www.policja.pl/pol/mapa-zagrozen-bezpiecze/33880,dok.html>>.

⁴ Zob. np. MSWiA/ar, Program „*Dzielnicowy bliżej nas*” — przybliżamy do ludzi polską Policję..., wyd. cyt., [dostęp: 31 marca 2017 r.].

do utrzymywania bezpieczeństwa i porządku publicznego”⁵ powinna być przyjazna ludziom. Trafnie wyraził to Jarosław Zieliński⁶, mówiąc: „Policja ma służyć ludziom, ma być blisko ludzi i dla ludzi. Ma być przyjazna dla uczciwych obywateli i groźna dla przestępców”⁷, a funkcjonariusz Policji „(...) musi być przyjacielem prostego człowieka”⁸. Przedłożone studium jest próbą odpowiedzi na pytanie, co można zrobić, aby udzielić policjantom należytego wsparcia w pełnieniu tej ważnej roli zawodowej w duchu dialogu i współpracy z obywatelami. W przekonaniu jego autorów wiele problemów na linii policjant–obywatel(e) (dla przykładu wymienimy chociażby eskalację napięcia nawet podczas najbardziej prozaicznych, rutynowych działań) wynika bowiem nie tyle ze złej woli obydwu stron, ile z braku między innymi kompetencji pedagogicznych wielu funkcjonariuszy. Uważny czytelnik może w tym miejscu zasadnie zapytać, co wspólnego może mieć pedagogika z policją, która w ustawie z 6 kwietnia 1990 r. o Policji (art. 1.1) została określona jako „formacja umundurowana i uzbrojona”, a więc organ siłowy. Jeśli w myśl jednego z tradycyjnych ujęć przyjęlibyśmy, że pedagogika jest nauką społeczną o profilu humanistycznym, która obejmuje zarówno teorię jak i praktykę działalności opiekuńczo-wychowawczej dotyczącej przede wszystkim dzieci i młodzieży oraz działalność edukacyjną skierowaną do ludzi dorosłych i seniorów⁹, związek ten byłby trudny do uchwycenia. Jednakże współczesne rozumienie pedagogiki zmieniło się,

⁵ Ustawa z 6 kwietnia 1990 r. o Policji, DzU z 1990 r. nr 30, poz. 179, tekst jednolity: DzU z 2015 r. poz. 355, art. 1 ust. 1.

⁶ Sekretarz stanu w MSWiA w latach 2006–2007 i od 2015.

⁷ MSWiA/mw, *Policjanci z Gołdapi mają nową siedzibę* [online], [dostęp: 31 marca 2017 r.], s. 1, <<http://www.policja.pl/pol/aktualnosci/133460,Policjanci-z-Goldapi-maja-nowa-siedzibe.html>>; por. również: T. Kubaszewski, *Zieliński: Policjanci muszą być dla ludzi*, [online], [dostęp: 31 marca 2017 r.], s. 1–2, <<http://www.wspolczesna.pl/wiadomosci/region/a/zielinski-policjanci-musza-byc-dla-ludzi,11418493/>>. *Policja.pl*, *Wystąpienie Sekretarza Stanu w MSWiA Pana Jarosława Zielińskiego do policjantów i pracowników Policji* [online], [dostęp: 30 marca 2017 r.], s. 1–4, <policja.pl/pol/aktualnosci/137912,Wystapienie-Sekretarza-Stanu-w-MSWiA-Pana-Jaroslaw-Zielinskiego-do-policjantow-.html>.

⁸ PAP/JS, *Zieliński: Policja ma być przyjazna uczciwym ludziom i groźna dla przestępców*, [online], [dostęp: 31 marca 2017 r.], s. 1, <<http://www.parlamentarny.pl/ludzie/zielinski-policja-ma-byc-przyjazna-uczciwym-ludziom-i-grozna-dla-przestepcow,14878.html>>.

⁹ Zob. np. T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 494–495; B. Śliwerski, *Pedagogika* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 100–102; tenże, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 7 i nast.

a zakres jej zainteresowań badawczych znacznie się poszerzył i obejmuje całokształt działalności edukacyjnej, wychowawczej, opiekuńczej i profilaktycznej różnych podmiotów i społeczności w celu wspierania dzieci, młodzieży i dorosłych w „przyswajaniu sobie nowych (lub rozwijaniu dotychczas istniejących) form postępowania, wiedzy, umiejętności i kryteriów ich oceny”¹⁰. We współczesnej pedagogice wiele uwagi poświęca się formułowaniu norm dotyczących skutecznego postępowania ukierunkowanego na realizację celów dydaktycznych, wychowawczych i profilaktycznych w odniesieniu do różnych grup i osób w różnorodnych kontekstach społecznych i kulturowych oraz doskonaleniu zawodowemu. Za istotną uznaje się refleksję nad związkami i zależnościami zachodzącymi między działalnością edukacyjną, wychowawczą i profilaktyczną w różnych środowiskach wychowawczych (np. rodzinie, przedszkolu, szkole, placówkach oświatowych, instytucjach wychowania pozaszkolnego) a oddziaływaniem środków społecznego komunikowania, stowarzyszeń i organizacji młodzieżowych, placówek kulturalnych, instytucji wychowania religijnego i instytucji społecznych. Zmieniła się również policja, której „dominantą są [nie tylko] działania prowadzące do ochrony lub przywrócenia bezpieczeństwa, spokoju i porządku publicznego”¹¹, lecz również określone w odnośnych aktach prawnych działania profilaktyczne związane z zapobieganiem negatywnym zjawiskom społecznym.

W demokratycznym państwie prawa, gdzie naczelną wartość stanowi nienaruszalna godność i wynikające z niej prawa człowieka, przestała być ona przede wszystkim organem represyjnym mającym na celu wymuszanie poszanowania prawa, a stała się formacją służebną w stosunku do społeczeństwa, której priorytetowym zadaniem jest ochrona życia i zdrowia ludzi oraz ich mienia przed bezprawnymi zamachami naruszającymi te dobra. Funkcjonariusze Policji są obligowani do wzmacniania współpracy ze społeczeństwem m.in. poprzez inicjowanie działań mających na celu trafne diagnozowanie problemów i zagrożeń społecznych, ich skuteczne eliminowanie oraz realizowanie programów profilaktycznych i informacyjno-edukacyjnych adresowanych do dzieci, młodzieży, rodziców, nauczycieli, seniorów¹². Profesjonalna realizacja zadań z obszaru szeroko rozumianej

¹⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 493.

¹¹ P.M., *Policja* [w:] P. Bogdalski, M. Świderski, K.A. Wojtaszczyk (red.), *Słownik wiedzy o Policji*, Warszawa 2015, s. 185.

¹² Zob. np. Policja.pl, *Koncepcja działań policji w zakresie profilaktyki społecznej na lata 2015–2018, Warszawa, kwiecień–2015*, [online], [dostęp: 10 października 2015 r.], s. 1–14, <www.policja.pl/download/1/.../koncepcjaprofilaktyka>

profilaktyki społecznej (w tym doskonalenie programów profilaktycznych oraz poszukiwanie nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych) z natury rzeczy wymaga odpowiednich kompetencji pedagogicznych, bowiem tylko one mogą podnieść poziom skuteczności zaangażowania policji w kampanie społeczne, spotkania informacyjno-edukacyjne, prace w zespołach interdyscyplinarnych i inne inicjatywy profilaktyczne. Kompetencje te wydają się również nieodzowne we współpracy z podmiotami pozapolicyjnymi (np. szkołami, kuratoriami oświaty, instytucjami wspierającymi rodzinę, wyższymi uczelniami, środkami społecznej komunikacji). Toteż w świadomości funkcjonariuszy coraz bardziej narasta przekonanie, że realizacja wielu programów inicjowanych m.in. przez organy władzy państwowej (np. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Pracy i Pomocy Społecznej) i samorządowej bez odpowiedniej znajomości rzeczywistości wychowawczej, wiedzy z zakresu komunikacji interpersonalnej oraz sposobów organizowania różnego rodzaju działań informacyjno-edukacyjnych i profilaktycznych może okazać się nie tylko trudna i mało skuteczna, lecz nawet wręcz niemożliwa¹³. Wiele sytuacji społecznych, w które zaangażowani są policjanci, można zatem rozpatrywać z punktu widzenia etyki, kryminalistyki, kryminologii, prawa, socjologii, ale również w świetle kryteriów pedagogicznych. Na ich niezbędność wskazują liczne regulacje prawne dotyczące m.in. działalności prewencyjnej policjantów, podejmowanych przez nich czynności interwencyjnych, zaangażowania na rzecz profilaktyki społecznej i sytuacji kryzysowych w szkołach czy współpracy z rodziną i instytucjami oświatowo-wychowawczymi¹⁴. Nieodzowność kompetencji

spolecznaPolicja.pd...>; por. Policja.pl, KGP/ig, *Policyjna profilaktyka społeczna — kierunki i perspektywa działań* [online], [dostęp: 31 marca 2017 r.], s. 1–2, <<http://www.policja.pl/pol/aktualnosci/136447,Policyjna-profilaktyka-spooleczna-kierunki-i-perspektywa-dzialan.html>>.

¹³ Zob. np. wyniki ankiety konsultacji środowiskowych oraz ankiety diagnozującej oczekiwania społeczne w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa zaprezentowane w *Koncepcji działań policji w zakresie profilaktyki społecznej na lata 2015–2018*, Warszawa, kwiecień 2015..., wyd. cyt., s. 4–10; por. E. Moczuk, *Policja. Socjologiczne studium funkcjonowania instytucji*, Rzeszów 2013, na wielu stronach.

¹⁴ Zob. np. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 roku w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem*, DzU RP z 2003 r. nr 26, poz. 226; *Zarządzenie nr 1619 Komendanta Głównego Policji z dnia 3 listopada 2010 r. w sprawie metod i form wykonywania zadań przez policjantów w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz działań*

pedagogicznych w policyjnej służbie uzasadnia również analiza wybranych obszarów działania funkcjonariuszy Policji, takich jak: przeciwdziałanie uzależnieniom nieletnich od alkoholu, narkotyków i dopalaczy, prewencja przemocy w rodzinie i w szkole, przeciwdziałanie zagrożeniom w cyberprzestrzeni, zapobieganie prostytucji wśród nieletnich czy edukacja dla bezpieczeństwa¹⁵. Czynności służbowe policjantów opierają się na intensywnych kontaktach interpersonalnych o istotnym znaczeniu edukacyjnym i profilaktycznym. Policjant swoją postawą uczy i wychowuje osoby, z którymi spotyka się w różnych sytuacjach. To oddziaływanie edukacyjne ma szczególnie znaczący charakter zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Jakość kontaktów interpersonalnych policjantów z nieletnimi i młodocianymi oraz ich rodzicami, prawnymi opiekunami i nauczycielami zależy od różnych czynników. Do nich należy zaliczyć również, a może przede wszystkim, wiedzę i umiejętności pedagogiczne funkcjonariuszy Policji. Dobra znajomość procesów komunikowania się, właściwości rozwojowych dzieci i młodzieży, współczesnych problemów wychowawczych, strategii działania edukacyjnego, szkolnych programów profilaktycznych będzie przesądzała o doborze właściwych form i metod oddziaływania, a tym samym o skuteczności działań interwencyjnych, prewencyjnych czy edukacyjnych podejmowanych przez policjantów. Działania te mają więc swoją warstwę pedagogiczną, w której dokonuje się komunikacja funkcjonariusza np. z nieletnimi oraz ich rodzicami, prawnymi opiekunami czy nauczycielami, a poprzez oddziaływanie policjanta własnym przykładem wzmacniają prospołeczne postawy obywateli.

Jak dotąd wiedza z zakresu pedagogiki nie jest przekazywana w sposób systematyczny policjantom ani na poziomie szkolenia podstawowego¹⁶, ani

podejmowanych na rzecz małoletnich, Dz. Urz. KGP z 2010 r. nr 11, poz. 64; Zarządzenie nr 18 Komendanta Głównego Policji z dnia 23 maja 2014 r. zmieniające zarządzenie w sprawie metod i form wykonywania zadań przez policjantów w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz działań podejmowanych na rzecz małoletnich, Dz. Urz. KGP z 2014 r. poz. 41.

¹⁵ Zob. szczegółowe analizy w rozdziałach II i III niniejszego studium.

¹⁶ Warto zauważyć, że w Policji Państwowej, którą utworzono w II Rzeczypospolitej (na mocy ustawy z 24 lipca 1919 r.) „kierownictwo policji konsekwentnie dążyło do wyselekcjonowania odpowiednich kandydatów na funkcjonariuszy oraz ich wszechstronnego przygotowania. (...) Przy KG PP powołano trzymiesięczną szkołę teoretyczną-zawodową (...). Program tej szkoły obejmował zajęcia teoretyczne, tj. prawo karne, procedurę prawną, prawo państwowe i administracyjne oraz zagadnienia zawodowe, takie jak znajomość służby śledczej i instrukcji służbowej. (...) W celu podniesienia poziomu wiedzy ogólnej wykładano literaturę

w ramach szkoleń specjalistycznych¹⁷, a co najwyżej pewne jej elementy są prezentowane podczas realizacji innych przedmiotów zawodowych (np. etyki zawodowej i psychologii). Również w opracowaniach z zakresu kształcenia i doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy Policji zagadnienia pedagogiczne są traktowane marginalnie¹⁸. Podejmuje się w nich kwestie proceduralne¹⁹, prawne²⁰ i etyczne²¹, zwraca się też uwagę na znaczenie wiedzy psychologicznej²² w wykonywaniu czynności służbowych. Brakuje natomiast opracowań, które traktowałyby o roli i znaczeniu kompetencji pedagogicznych w działaniach interwencyjnych, prewencyjnych i edukacyjnych funkcjonariuszy Policji. Pomija się też analizę szczegółowych sytuacji i kontaktów z nieletnimi i ich rodzicami, prawnymi opiekunami, szkołą, które wymagają od policjantów rzetelnej wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Prezentowane studium wypełnia tę lukę i w tym znaczeniu ma charakter pionierski. Jego celem jest nie tylko ukazanie pedagogicznego

polską, historię i geografę Polski, geometrię, arytmetykę i pedagogikę. Na tych samych zasadach organizowano szkoły policyjne przy komendach okręgowych”. Zob. M. Fałdowski, *Zagłada polskich policjantów więzionych w obozie specjalnym NKWD w Ostaszkowie*, Szczytno 2016, s. 39–40.

¹⁷ W bardzo ograniczonym zakresie elementy wiedzy pedagogicznej przekazywane są studentom kryminologii.

¹⁸ Zob. np. M. Kaszuba, T. Sibiela (oprac.), *Zjawisko prostytucji wśród nieletnich*, Katowice 2010, na wielu stronach; E. Pietruczuk, M. Dąbrowski, *Jakość kontaktu policjanta z obywatelem. Wskazówki dotyczące przeprowadzania interwencji policyjnej (poradnik dla policjanta)*, Słupsk 2007, na wielu stronach; J. Potalski (oprac.), *Wychowawcza rola przełożonego (materiały pomocnicze)*, Słupsk 1999, na wielu stronach.

¹⁹ Zob. np. H.D. Sasal, *Niebieskie karty. Przewodnik do procedury interwencji Policji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 1998, na wielu stronach.

²⁰ Zob. np. A. Babiński (oprac.), *Wybór aktów normatywnych z zakresu prawa policyjnego. Poprawiony i uzupełniony stan prawny na dzień 18.05.2016*, Szczytno 2016, wyd. 31, na wielu stronach; P. Bogdalski, *Bezpieczeństwo kadrowe Policji na przykładzie przesłanek doboru do służby*, Szczytno 2015, na wielu stronach; R. Szałowski, *Prawoadministracyjne kompetencje Policji. Stan prawny na dzień 1 kwietnia 2010 r.*, Łódź 2010, na wielu stronach.

²¹ Zob. np. A. Letkiewicz (red.), *Etyka w zarządzaniu Policją*, Szczytno 2010, na wielu stronach; J. Piwowarski, *Etyka funkcjonariusza Policji. Źródła, motywacje, realizacja*, Kraków 2012, na wielu stronach; E. Wiszowaty, *Etyka Policji. Między prawem, moralnością i skutecznością*, Warszawa 2011, na wielu stronach.

²² Zob. np.: T. Cichorz, A. Misiuk, I. Wiciak, *Komunikacja społeczna w policji*, Szczytno 2006, wyd. 4, na wielu stronach; E. Szafrąńska, A. Szołtek (red.), *Psychologia na rzecz bezpieczeństwa publicznego*, Szczytno 2009, na wielu stronach, A. Zalewska, *Profil idealnego policjanta*, Warszawa 2014, wyd. 2, na wielu stronach.

wymiaru policyjnej służby, ale także prezentacja konkretnych zastosowań wiedzy pedagogicznej w różnorodnych jej obszarach. Zaproponowane w kolejnych rozdziałach niniejszego opracowania analizy stanowią nie tyle propozycję sprawdzonego w praktyce wykładu pedagogiki na potrzeby funkcjonariuszy Policji, ile raczej owoc pewnej intuicji badawczej jej autorów połączonej z wiedzą zdroworozsądkową²³. Intuicja ta zrodziła się podczas dyskusji ze studentami Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, prowadzonych przez jednego z nich w ramach wykładów i ćwiczeń z etyki policji, a dojrzewała i swój obecny kształt uzyskała w efekcie wzajemnych debat i sporów obojga autorów.

Realizacja wyżej sformułowanego celu badawczego stała się możliwa dzięki zastosowaniu metodyki właściwej dla badań pedagogicznych o wyraźnym ukierunkowaniu nie tylko teoretycznym, ale również praktycznym²⁴. Opiera się ona na jakościowej analizie danych zastanych i tekstów, do których zaliczono m.in. akty prawne, dostępne dane i raporty dotyczące działalności prewencyjnej, interwencyjnej i edukacyjnej funkcjonariuszy Policji oraz literaturę przedmiotu. Praca badawcza została zorganizowana w kilku etapach. Etap pierwszy stanowiło zebranie i usystematyzowanie treści zawartych w wyżej wymienionych materiałach. Na etapie drugim, obejmującym kodowanie materiału, starano się wydobyć treści bezpośrednio lub pośrednio dotyczące prezentowanego zagadnienia. Etap

²³ Ten rodzaj podejścia badawczego autorów do problematyki określonej w tytule niniejszego opracowania znajduje uzasadnienie w metodologii badań pedagogicznych. Jak pisze profesor Jan Grzesiak z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który zajmuje się m.in. metodologią badań społecznych (pedagogicznych): „w badaniach pedagogicznych, w propozycjach dotyczących zmiany rzeczywistości pedagogicznej musimy (...) często wykorzystywać zarówno wyniki badań, jak i (...) wiedzę zdroworozsądkową (...), połączoną z intuicją badawczą”. Niewątpliwie intuicja badawcza i wiedza zdroworozsądkowa mogą okazać się bardzo cenne tak dla teorii, jak i dla praktyki. Mogą bowiem prowadzić do powstania „quasi-teorii”, w których łączy się zdania przedstawiające prawidłowości zdroworozsądkowe ze zdaniem przedstawiającymi prawidłowości wynikające z badań. „Weryfikacja empiryczna [quasi-teorii] wydatnie rozwija wiedzę pedagogiczną”. Zob. J. Grzesiak, *Metodologiczne aspekty studiów na kierunkach pedagogiczno-artystycznych*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne” 2000, t. 1, s. 162–180, [online], [dostęp: 30 marca 2017 r.], s. 3–4, <www.jangrzesiak.edu.pl/Download%20pdf/Aspekty%20metodologiczne.pdf>.

²⁴ Zob. np. S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006; K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2004, s. 34–58.

trzeci polegał na kategoryzacji treści, co między innymi pozwoliło wyodrębnić wspólne obszary aktywności pedagogów i policjantów oraz usystematyzować zebrany materiał badawczy. Ostatni etap stanowiło syntetyczne opracowanie i pisemnie przedstawienie materiału badawczego z wyraźnym wskazaniem zarówno możliwości, jak i ograniczeń zastosowania teorii pedagogicznej w pracy funkcjonariuszy Policji.

Dopełnienie tej najistotniejszej części opracowania stanowi jego część oparta na badaniach empirycznych przeprowadzonych wśród policjantów studiujących lub odbywających szkolenia zawodowe w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie w roku akademickim 2015/2016. Metodologia przeprowadzonych badań została szczegółowo przedstawiona w pkt 1 rozdziału VI przedłożonego studium, nie ma zatem potrzeby omawiania jej tutaj w szczegółach. Cel podjęcia tych badań stanowiła próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy wspomniana wyżej intuicja badawcza autorów pokrywa się z rzeczywistym zapotrzebowaniem funkcjonariuszy. Mogłoby się bowiem okazać, że podjęte analizy są całkowicie oderwane od policyjnych realiów, a co za tym idzie, w ocenie funkcjonariuszy zupełnie nieprzydatne. W przeprowadzonych badaniach chodziło więc przede wszystkim o weryfikację założenia autorów opracowania, że wiedza i umiejętności pedagogiczne policjantów istotnie mogą wpłynąć na profesjonalizm realizacji powierzonych im zadań przede wszystkim z zakresu profilaktyki społecznej, w tym także edukacji dla bezpieczeństwa. Uszczegółowienie tak określonego celu badawczego stanowią pytania dotyczące ewentualnego miejsca i roli przygotowania pedagogicznego policjantów w dotychczasowym systemie ich kształcenia zawodowego oraz treści, które mogą być szczególnie przydatne w policyjnej praktyce. Do realizacji tak sformułowanego celu badawczego przyjęta została metoda sondażu diagnostycznego, jako najbardziej właściwa dla uzyskiwania wiedzy m.in. na temat opinii i poglądów wybranych zbiorowości. Stanowi ona tzw. miękką odmianę metod ilościowych. Jako hipotezę główną przyjęto, że zdecydowana większość funkcjonariuszy Policji, mając na uwadze własne doświadczenie zawodowe, dostrzega potrzebę uwzględnienia wiedzy pedagogicznej w realizacji zadań służbowych. Hipotezy uzupełniające wiążą się ze zmiennymi społeczno-demograficznymi, jakimi są przede wszystkim wykształcenie funkcjonariuszy oraz staż służby w Policji. Zakłada się, że funkcjonariusze posiadający wyższe wykształcenie i z dłuższym stażem pracy (powyżej 5 lat), częściej dostrzegają potrzebę wykorzystania naukowej wiedzy pedagogicznej w profesjonalnej realizacji zadań służbowych niż funkcjonariusze z krótszym stażem pracy i nieposiadający wyższego wykształcenia. Jako narzędzie badawcze wykorzystano

autorski kwestionariusz ankiety na temat możliwości wykorzystania wiedzy pedagogicznej w pracy funkcjonariuszy Policji. Zarówno zaprezentowane w opracowaniu analizy teoretyczne, jak i zgromadzony materiał empiryczny mogą stanowić punkt wyjścia do wprowadzenia nowego przedmiotu w kształceniu funkcjonariuszy na różnych jego etapach czy też inspirować do podejmowania jakościowo nowych zagadnień merytorycznych w zakresie doskonalenia zawodowego.

Autorzy opracowania pragną skierować słowa podziękowania do Pana Komendanta-Rektora WSPol w Szczytnie insp. dr. Marka Fałdowskiego za konsultację merytoryczną; Pana insp. dr. hab. Piotra Bogdalskiego, byłego Komendanta-Rektora WSPol w Szczytnie, za wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań empirycznych wśród funkcjonariuszy studiujących w Wyższej Szkole Policji, oraz Pana insp. dr. inż. Pawła Ciszka za statystyczne opracowanie wyników ankiety oraz ujęcie ich w postaci tabel i diagramów.

R o z d z i a ł I

Teoretyczne konteksty pedagogiki w pracy funkcjonariuszy Policji

Pedagogika jest jedną z dziedzin wiedzy o istotnym znaczeniu dla refleksji i praktyki życia społecznego zarówno w jego wymiarze osobistym, rodzinnym, zawodowym, politycznym, wspólnotowym, jak i kulturowym. Należy ona do nauk społecznych. Pedagodzy, podejmując szczegółowe zagadnienia, ukazują je w różnych aspektach, co wymaga odwołania do innych dziedzin wiedzy¹. Obok problematyki z zakresu nauczania oraz wychowania dzieci i młodzieży, coraz częściej analizują kwestie dotyczące ustawicznego kształcenia dorosłych². Takie ukierunkowanie badań wynika z wymogów, jakie rynek pracy i pracodawcy stawiają osobom poszukującym zatrudnienia czy też zatrudnionym pracownikom³. Obecnie stale wzrasta znaczenie posiadanych kompetencji kluczowych. Tempo przemian cywilizacyjnych implikuje potrzebę permanentnego poszerzania wiedzy i doskonalenia umiejętności oraz nabywania nowych kwalifikacji zawodowych. Niejednokrotnie też badacze zauważają, że podstawowa wiedza pedagogiczna ma znaczenie nie tylko w czynnościach zawodowych nauczycieli, pedagogów, psychologów, rodziców, prawnych opiekunów, ale również osób, które w swojej pracy zawodowej na co dzień spotykają się z ludźmi w różnym wieku, wchodzą w interakcje społeczne i edukacyjne oraz podejmują różne formy komunikacji społecznej⁴. Stąd też coraz

¹ Zob. np. M. Jurewicz, A. Pawluk-Skrzypek (red.), *Pedagogika dziecka*, Lublin 2014, na wielu stronach; F.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*, Sopot 2012, na wielu stronach; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna: podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, na wielu stronach.

² Zob. np. T. Aleksander, *Andragogika: podręcznik akademicki*, Radom 2009, na wielu stronach; S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, na wielu stronach; L. Turowski, *Andragogika pracy*, Warszawa 2006, na wielu stronach.

³ Zob. np. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy: praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014, na wielu stronach.

⁴ Zob. np. R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przeszłości*, Bydgoszcz 2010, na wielu stronach.

częściej postuluje się znajomość wiedzy pedagogicznej pracowników, którzy na co dzień w swojej pracy nawiązują kontakty interpersonalne, prowadzą rozmowy, negocjacje i mediacje⁵. Do kręgu takich zawodów wpisuje się służba funkcjonariuszy Policji. Praca policjanta generuje bowiem wiele problemów natury komunikacyjnej, wychowawczej, edukacyjnej i resocjalizacyjnej. Dlatego tak ważne wydają się zarówno wiedza, jak też umiejętności, pozwalające funkcjonariuszom na w miarę kompetentne, dostosowane do sytuacji, działania pedagogiczne.

Ze względu na fakt, że analizy dotyczące inspiracji pedagogicznych w pracy policjanta mogą odznaczać się całą gamą znaczeń, poniżej zostaną opisane podstawowe kwestie niezbędne do prawidłowego zrozumienia proponowanych w kolejnych częściach opracowania szczegółowych rozwiązań. Chodzi tu głównie o próbę systematyzacji i sformułowania zagadnień, które składają się na przedmiot badań pedagogicznych, a zarazem mogą być punktem odniesienia dla poszukiwań wzajemnych powiązań między pedagogiką a służbą policji oraz ujęć pedagogicznego wymiaru pracy funkcjonariuszy Policji. Stąd też uzasadnione wydaje się wskazanie na interdyscyplinarny charakter wiedzy pedagogicznej. Nie mniej istotne są również kluczowe kategorie pedagogiczne, które bezpośrednio lub pośrednio wiążą się z pracą funkcjonariuszy Policji. Do tych kategorii zalicza się edukację, wychowanie, kształcenie, socjalizację, profilaktykę i prewencję. Właściwe rozumienie wymienionych pojęć pozwoli ukazać znaczenie potocznej i naukowej wiedzy pedagogicznej oraz kultury pedagogicznej policjantów. Ustalenia terminologiczne pedagogów pozwolą właściwie postrzegać szczegółowe kwestie dotyczące aktywności pedagogicznej funkcjonariuszy Policji.

1. Interdyscyplinarny charakter wiedzy pedagogicznej

Pedagogikę jako naukową refleksję o procesie wychowania i kształcenia człowieka w powiązaniu z procesami historycznymi, psychicznymi, społecznymi i kulturowymi, cechuje złożoność i wielowątkowość⁶. Jej przedmiot

⁵ Zob. np. W. Ciechaniewicz (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2008, wyd. 2, na wielu stronach; E. Kantowicz, *Pedagogika (w) pracy socjalnej*, Olsztyn 2013, wyd. 2, na wielu stronach.

⁶ Zob. np. R. Alexander, *Pedagogy, Curriculum and Culture* [w:] K. Hall, P.F. Murphy, J.M. Soler (eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*, London 2008, p. 3–27; J. Canning, *Pedagogy as a Discipline: Emergence, Sustainability*

materialny stanowią: wychowanie, kształcenie i samokształcenie ukierunkowane na dobro człowieka realizujące się w przyszłości⁷. Przedmiot formalny pedagogiki obejmuje natomiast „całościowe (wieloaspektowe), interdyscyplinarne, opisowo-wyjaśniające i normatywne badanie (...) [wychowania i kształcenia], wyrażające się w wartościowaniu oraz postulowaniu optymalnego modelu z uwagi na godność i dobro osoby (dziecka, młodzieży, dorosłego)”⁸. Taki punkt widzenia pozwala stwierdzić, że obiektem badań pedagogicznych jest społeczna praktyka edukacyjna, „na którą składa się wiele zjawisk takich, jak działania instytucji edukacyjnych, stosunki międzyludzkie w nich panujące, zmiany zachodzące w ludziach poddanych oddziaływaniom edukacyjnym itp.”⁹ W związku z tym badacze rozpoznają zjawiska edukacyjne, nazywają je, poddają krytycznej analizie, opisują i wyjaśniają oraz wypracowują koncepcje pedagogiczne, które mogą okazać się istotne dla praktyków poszukujących sposobów modyfikacji własnego działania¹⁰. Z tej wiedzy pedagogicznej korzystają nie tylko teoretycy, ale także praktycy¹¹. Dotyczy ona bowiem pedagogii rozumianej m.in. jako „paradygmat edukacyjny, który może występować w postaci: a) doktryny pedagogicznej; b) ideologii edukacyjnej; c) ukrytego programu wychowania”¹², „sztuki skutecznego wywierania wpływu w celu kształtowania

and Professionalisation, „Teaching in Higher Education” 2007, Vol. 12, No. 3, s. 393–403; T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Bydgoszcz 2011, na wielu stronach; E. Mitek, *Pedagogika dla katolików. Historia, teoria, rodzina, ruchy*, Wrocław 2009, na wielu stronach; B. Śliwerski, *Pedagogika* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4..., wyd. cyt., s. 100–102; tenże, *Pedagogika ogólna: podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, na wielu stronach.

⁷ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 11.

⁸ P. Magier, *Pedagogika* [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 15, Lublin 2011, kol. 188; por. także analizy prowadzone przez K. Polaka [w:] *Pedagogika i badania interdyscyplinarne*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 52–58.

⁹ K. Rubacha, *Wstęp* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004, s. 18.

¹⁰ Tamże; M. Czerepaniak-Walczak, *O zadaniach akademickiej pedagogiki w procesie zmiany w edukacji*, „Debaty Edukacyjne” 2009, nr 2, s. 77–39; J. Czerny, B. Krzyszpín, *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Sosnowiec 2006, na wielu stronach; M. Nowak, *Pedagogika. Próba zarysowania stanu, perspektyw i kierunków współczesnej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010, t. 33, s. 7–27.

¹¹ Zob. M. Myszkowska-Litwa (red.), *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, Kraków 2011, na wielu stronach.

¹² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 493.

człowieka określonej jakości (...); praktyki, którą jej uczestnicy są w stanie objąć refleksją i zrekonstruować w języku dającym się przełożyć na język nauki”¹³. Istotnym przedmiotem badań pedagogicznych jest „względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez »refleksyjnych praktyków«, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich”¹⁴. Z tym wiąże się badanie procesów i trwałych zbiorów praktyk edukacyjnych, poprzez które „jednostka przyswaja sobie nowe formy (lub rozwija dotychczas istniejące formy postępowania, wiedzy i umiejętności, i kryteria ich oceny — od kogo (lub czegoś), kogo (co) uznaje za stosownego ich dostarczyciela (przekaziciela) i ewaluatora”¹⁵. Takie określenie przedmiotu pedagogiki wskazuje na nowe rozumienie wiedzy pedagogicznej. Jest ono dalekie od tradycyjnego, skoncentrowanego wokół pedagogii definiowanej jako „sztuka skutecznego wywierania wpływu na dzieci i młodzież dla zrealizowania określonych celów edukacyjnych”, niekiedy określanych za pomocą metafory „uprawa ludzkiego ducha”¹⁶. Współczesne badania pedagogiczne koncentrują się wokół najbardziej wiarygodnego opisu, wyjaśniania i interpretacji społecznej praktyki edukacyjnej obejmującej nie tylko celowe działania, ale także procesy naturalnego wzrastania i wrastania w społeczeństwo, czyli socjalizacji i kulturalizacji¹⁷. Badacze dostarczają faktycznym podmiotom edukacji (nauczycielom, uczniom, rodzicom, prawnym opiekunom, edukatorom) przesłanek do zrozumienia praktyki edukacyjnej i bardziej racjonalnego uczestniczenia w dyskursie edukacyjnym oraz w debatach na temat wychowania i kształcenia¹⁸. W zbieraniu danych na temat praktyki edukacyjnej i konstruowaniu wiedzy pedagogicznej korzystają z kategorii pojęciowych

¹³ Taż, *Pedagogika wobec wyzwań „późnej nowoczesności”*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy” 2009, nr 4, s. 226.

¹⁴ Z. Kwieciński, *Pedagogie przekorne wobec pedagogii głównych nurtów. Problem. Model. Zachęta do dyskusji* [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz 2005, s. 68.

¹⁵ Tamże, s. 72; por. P. Murphy, *Defining Pedagogy* [w:] K. Hall, P.F. Murphy, J.M. Soler (eds.), *Pedagogy and Practice...*, wyd. cyt., p. 28–39.

¹⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 493; por. także M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 80 i nast.

¹⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika wobec wyzwań...*, wyd. cyt., s. 227; por. np. F.W. Kron, *Pedagogika...*, wyd. cyt., na wielu stronach.

¹⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika wobec wyzwań...*, wyd. cyt., s. 227; por. M. Czerepaniak-Walczak, *O zadaniach...*, wyd. cyt., s. 37–39; S. Palka, *Pedagogika w stanie...*, wyd. cyt., s. 15–17.

wypracowanych w naukach humanistycznych (np. filozofii, etyce, teologii), społecznych (np. psychologii, socjologii), medycznych i prawnych¹⁹. Posługują się przy tym ilościowymi metodami badań opracowanymi na podstawie nauk przyrodniczych i społecznych oraz metodami jakościowymi, typowymi dla nauk humanistycznych²⁰. Niejednokrotnie też korzystają z metod hermeneutycznej i fenomenologicznej, które są typowe dla filozofii²¹. Dzięki zastosowaniu metod ilościowych badacze mogą dokonać pomiaru i określić wartości liczbowe w przebiegu określonych procesów edukacyjnych, np. zmierzyć ogólne tendencje dotyczące roli środowiska szkolnego w przeciwdziałaniu demoralizacji młodzieży oraz opisać i wyjaśnić związki między zjawiskami (np. związek demoralizacji młodzieży z rodziną pochodzenia)²². Metody jakościowe służą natomiast do opisywania przebiegu zjawisk edukacyjnych w miejscach codziennej aktywności badanych podmiotów²³.

¹⁹ Szczegółowe analizy w np. W. Herzog, *Pedagogika a psychologia*, przeł. J. Zychowicz, Kraków 2006, na wielu stronach; M. Nowak, *Dialog interdyscyplinarny i jego modele w uprawianiu pedagogiki*, „Rozprawy Społeczne” 2010, t. 4, nr 1, s. 3–8; L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007, na wielu stronach.

²⁰ Zob. np. K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1..., wyd. cyt., s. 34–58.

²¹ Szerzej zob. np. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, na wielu stronach; J. Gnitecki, *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej. Hermeneutyczna zmiana formacyjna w pedagogice*, Poznań 2007, na wielu stronach; B. Milerski, *Intersubiektywność w pedagogice hermeneutycznej. Od badań filozoficznych do realistycznego zwrotu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, z. 2 (60), s. 56–74; J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*, London 2009, na wielu stronach.

²² W badaniach ilościowych zwykle stosuje się metody obserwacyjne (obserwację ilościową, eksperyment laboratoryjny), sondażowe, kwestionariuszowe, testowe lub procedury eksperymentalne. Zainteresowanych tymi kwestiami odsyła się np. do: A. Bryman, *Social research methods*, Oxford 2012, wyd. 4, na wielu stronach; K. Rubacha, *Metody zbierania...*, wyd. cyt., s. 34–58.

²³ Charakterystyczną cechą jakościowych metod zbierania danych o procesach edukacyjnych jest przebywanie badacza w badanym środowisku i czynny udział w zachodzących sytuacjach edukacyjnych, będących przedmiotem badań. Za pomocą obserwacji uczestniczącej lub etnograficznej, wywiadu narracyjnego lub etnograficznego oraz analizy archiwów badacz poznaje nie tylko fakty, ale także okoliczności zdarzeń, skutki i znaczenia, jakie im nadali uczestnicy badań, co przyczynia się do ich zrozumienia i wieloaspektowego opisanie. Zob. np. K. Rubacha, *Metody zbierania...*, wyd. cyt., s. 34–58; D. Silverman (ed.), *Qualitative Research*, London 2010, wyd. 3, na wielu stronach.

Pozyskane dane pozwalają zrozumieć uwarunkowania konkretnych praktyk edukacyjnych np. w szkołach, grupach rówieśniczych, zajęciach pozalekcyjnych, organizacjach i stowarzyszeniach oświatowo-wychowawczych, klubach młodzieżowych, rodzinach, zespołach klasowych, pokoju nauczycielskim. Przykładowo dzięki metodom jakościowym można opisać programy profilaktyczne w wybranej szkole, przemoc wśród uczniów, zdarzenia edukacyjne w zespole klasowym. Jednocześnie dla pozyskiwania wiedzy pedagogicznej o charakterze interdyscyplinarnym istotne są procesy rozumienia tekstu źródłowego. Służy temu m.in. metoda hermeneutyczna²⁴. Polega ona na analizie oraz interpretacji tekstów i dokumentów dotyczących procesów edukacyjnych. Metoda hermeneutyczna w pedagogice pomaga w dochodzeniu do nowego rozumienia i nadawania sensu konkretnym badanym zdarzeniom dydaktyczno-wychowawczym²⁵. Nie zawsze jest to łatwe, dlatego takie postępowanie badawcze warto wzbogacić o poznawanie istoty i struktury wychowania oraz opis rozpoznanego konkretnego zjawiska (np. relacji dziecko–rodzice–szkoła; kontaktów szkoła–funkcjonariusze Policji; interakcji edukacyjnych między wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym i psychologiem policyjnym). W tym celu zaleca się zastosować metodę fenomenologiczną, dzięki której można dostrzec i opisać konkretne procesy edukacyjne, a następnie dostrzec i zrozumieć ich istotę²⁶. Tak prowadzone badania służą analizowaniu, opisywaniu, wyjaśnianiu i rozumieniu procesów społecznej praktyki edukacyjnej na podstawie dostępnych tekstów²⁷. Zastosowanie wyżej opisanych metod pozwala na konstruowanie wiedzy w pedagogice. Wiedza ta stanowi istotny komponent naukowych teorii pedagogicznych wyjaśniających praktykę edukacyjną. Tworzą ją nie tylko przedstawiciele pedagogiki, ale również innych dyscyplin naukowych²⁸. Stąd też współcześnie za istotną uznaje się w pedagogice integrację

²⁴ H.H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Gdańsk 2007, s. 142–147.

²⁵ Tamże.

²⁶ J. Kruk, *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków 1998, s. 123; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 222.

²⁷ Kwestie te analizowane są np. w: J. Arthur, M. Waring, R. Coe, L.V. Hedges (eds.), *Research Methods and Methodologies in education*, London 2012, na wielu stronach.

²⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tworzenie — przekazywanie — wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków 2010, s. 43.

różnych rodzajów i typów wiedzy wprost związanej z przedmiotem badań pedagogicznych²⁹.

Wieloaspektowe badanie procesów wychowania i kształcenia w powiązaniu z różnymi założeniami filozoficznymi, kontekstami społecznymi i kulturowymi, osiągnięciami psychologii i nauk medycznych czy też w odniesieniu do obowiązującego prawa stanowionego (np. oświatowego, rodzinnego, opiekuńczego, karnego, pracy) i kryteriów metodologicznych (przedmiotu badań, metody badań, języka) skutkuje wyodrębnieniem szczegółowych subdyscyplin pedagogicznych. Na uwagę zasługuje pedagogika ogólna, filozofia wychowania, historia wychowania, teoria wychowania, dydaktyka, pedagogika społeczna, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika pracy, pedagogika dorosłych (andragogika), pedagogika specjalna, pedagogika kultury, pedagogika przedszkolna, pedagogika szkolna, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedeutologia, pedagogika zawodowa³⁰. Obok tego wymienia się treści wypracowywane w metodykach i dydaktykach szczegółowych (np. metodyce nauczania języka polskiego, matematyki, historii, biologii, dydaktyce szkoły wyższej)³¹. Za istotną uznaje się również wiedzę konstruowaną w powiązaniu z praktykami pedagogicznymi³². Co ważne, kryteria treściowe związane z podstawowymi tezami antropologicznymi, etycznymi, epistemologicznymi, ontologicznymi, aksjologicznymi, światopoglądowymi, ideologicznymi skutkują wyodrębnieniem kierunków pedagogicznych, nazywanych niekiedy nurtami lub systemami³³. Do nich zalicza się m.in. koncepcje chrześcijańskie, humanistyczne, personalistyczne, krytyczne, emancypacyjne³⁴. Wszystko to ma decydujący wpływ na złożony i interdyscyplinarny charakter wiedzy w pedagogice. Nauka ta, jak wyżej zauważono, bazuje na osiągnięciach zaczerpniętych

²⁹ Tamże; zob. J.M. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych: wybór tekstów*, Poznań 2011, na wielu stronach; J. Gnitecki, *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Poznań 2007, na wielu stronach.

³⁰ Zob. np. B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, *Subdyscypliny wiedzy*, Gdańsk 2006, na wielu stronach; tenże (red.), *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk 2010, na wielu stronach.

³¹ Wyczerpujący przegląd propozycji usystematyzowania poszczególnych dyscyplin w pedagogice zob. np. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, wyd. cyt., s. 98–125.

³² S. Palka, *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy...*, wyd. cyt., s. 19.

³³ P. Magier, *Pedagogika...*, wyd. cyt., kol. 188–189.

³⁴ Tamże.

z innych podstawowych dziedzin naukowych, takich jak np.: filozofia, psychologia, socjologia, prawo, medycyna. Analizując zatem zagadnienia dotyczące wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka w ciągu całego życia, należy uwzględniać również stwierdzenia zawarte w innych naukach społecznych, humanistycznych, prawnych, medycznych. Wyżej wymienione dyscypliny odgrywają istotną rolę w poznaniu pedagogicznym i praktycznej działalności pedagogicznej podejmowanej przez funkcjonariuszy Policji w kontekście zadań służbowych. Zakres wiedzy w pedagogice obejmuje zarówno zagadnienia ściśle pedagogiczne (naukową wiedzę pedagogiczną)³⁵, jak i wiedzę z dyscyplin pomocniczych dla pedagogiki. Przedstawiciele pedagogiki współdziałają z przedstawicielami innych nauk teoretycznych i praktycznych, korzystając z ich dorobku w celu wyjaśnienia społecznego i biopsychicznego kontekstu zmian osobowości³⁶. Jednocześnie nie tylko czerpią informacje od badaczy reprezentujących inne dyscypliny naukowe, ale także sami wspierają ich poszukiwania naukowe i wzbogacają dorobek innych nauk o przesłanki pedagogiczne³⁷. Owocem takiej aktywności poznawczej jest określona wiedza naukowa. Jej charakter zależy od zakresu prowadzonych badań.

Na tle wyżej zasygnalizowanych kwestii uzasadnione wydaje się definiowanie interdyscyplinarnej wiedzy pedagogicznej jako uporządkowanego, uogólnionego zbioru wiadomości (informacji) z dziedziny społecznych procesów edukacyjnych obejmujących wychowanie, kształcenie i samowychowanie, a zarazem mających wartość poznawczą i praktyczną. Wiedza ta powstała w wyniku badań (np. jakościowych, ilościowych, hermeneutycznych, fenomenologicznych) służących opisowi, wyjaśnianiu, rozumieniu i interpretowaniu faktów, zjawisk i procesów dydaktyczno-wychowawczych. „W jej zakres — jak trafnie zauważa Stanisław Palka — wchodzi zarówno wiedza ściśle pedagogiczna (...), jak i wiedza z dyscyplin pomocniczych dla pedagogiki, przede wszystkim z nauk filozoficznych (m.in. antropologii, aksjologii, epistemologii, estetyki, etyki, fenomenologii, hermeneutyki, filozofii personalistycznej, filozofii dialogu); — z nauk psychologicznych (m.in. psychologii ogólnej, psychologii rozwoju, psychologii wychowawczej, psychologii zdolności, psychologii osobowości, psychologii kształcenia, psychologii klinicznej, psychologii społecznej); — z nauk socjologicznych (m.in. socjologii ogólnej, socjologii wychowania, socjologii

³⁵ Zagadnienie to zostanie szerzej opisane w pkt 4 niniejszego rozdziału.

³⁶ Zob. M. Nowak, *Dialog interdyscyplinarny...*, wyd. cyt., s. 3–14.

³⁷ Tamże.

kultury, socjologii pracy, socjologii małych grup)”³⁸. Uzupełnieniem wyżej określonego zakresu wiedzy pedagogicznej są zagadnienia wypracowane w innych naukach, „również pomocniczych dla pedagogiki”³⁹. Do nich zalicza się wiadomości z zakresu „biologii (np. anatomii, fizjologii, genetyki), nauk medycznych (np. higieny, psychopatologii, gerontologii, defektologii), etnologii, nauk prawnych, nauk politycznych, nauk ekonomicznych, historii, religioznawstwa, prakseologii, systematologii”⁴⁰. Odwołanie do badań prowadzonych w wyżej wymienionych naukach wzbogaca poznanie teoretyków i praktyków. Umożliwia prowadzenie badań z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych⁴¹, a przez to może pomóc w zrozumieniu procesów edukacyjnych oraz wzbogacić wiedzę użyteczną nie tylko dla pedagogów, ale również dla osób, których praca wymaga zróżnicowanych jakościowo i ilościowo kontaktów interpersonalnych i aktywności edukacyjnej. Do tej grupy osób zalicza się funkcjonariuszy Policji. Wieloaspektowe i pogłębione poznanie wychowania, profilaktyki, prewencji, resocjalizacji, edukacji obywateli w zakresie bezpieczeństwa publicznego umożliwia policjantom pełniejsze zrozumienie prawidłowości zachowań osób nieletnich, małoletnich i dorosłych w różnych środowiskach. Pozwala też dostrzec znaczenie współpracy z rodziną i szkołą w zakresie przeciwdziałania demoralizacji nieletnich. Co więcej, ułatwia funkcjonariuszom Policji skuteczniejsze działanie praktyczne (np. prowadzenie rozmów i negocjacji, podejmowanie decyzji, edukowanie uczniów, nauczycieli, rodziców) w różnych sytuacjach zawodowych.

W istocie rzeczy wiedza pedagogiczna ma charakter teoretyczno-praktyczny⁴², co wydaje się istotne w kontekście analiz dotyczących implikacji pedagogicznych w pracy policjantów. Odwołanie do tej wiedzy może przyczynić się do skuteczniejszego działania funkcjonariuszy Policji w sytuacjach wprost związanych ze społecznymi procesami przeciwdziałania demoralizacji dzieci, młodzieży i dorosłych oraz edukowania w zakresie bezpieczeństwa. Uwzględniając kryterium celu, zwykle rozróżnia się: 1) wiedzę teoretyczną, obiektywną, zawierającą typową dla pedagogiki ogólnej, koncepcyjną syntezę analiz prowadzonych w badaniach pedagogicznych; 2) wiedzę profesjonalną, praktyczną, metodyczną integralnie

³⁸ S. Palka, *Wiedza w pedagogice...*, wyd. cyt., s. 17–18.

³⁹ Tamże, s. 18.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² Zob. np. M. Nowak, *Wiedza pedagogiczna — między faktami i umiejętnością działania a celowości*, „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 5–6 (78), s. 5–15.

związaną z wiedzą postulatyno-normatywną, wypracowaną przez badaczy reprezentujących pedagogikę normatywną; 3) wiedzę metodologiczną skoncentrowaną wokół procedur postępowania badawczego w pedagogice⁴³. Niewątpliwie pierwsza kategoria wiedzy w pedagogice obejmuje „uporządkowany zbiór ogólnych twierdzeń (praw) odnoszących się do dziedziny pedagogiki i pełniących funkcję wyjaśniającą (eksplanacyjną)”⁴⁴. Powstaje ona jako rezultat opisu i wyjaśniania oraz rozumienia i interpretowania faktów, zjawisk i procesów związanych z wychowaniem, kształceniem i samowychowaniem. Uzyskiwana jest w drodze badań empirycznych ilościowych i jakościowych, typowych dla nauk społecznych i humanistycznych⁴⁵. Teoretyczna wiedza pedagogiczna służy nie tylko do rozumienia i wyjaśnienia zjawisk dydaktyczno-wychowawczych, czyli do realizacji celów poznawczych, ale także do krytycznej analizy rzeczywistości edukacyjnej, konstruowania modeli teoretycznych użytecznych do rozwiązywania problemów pedagogicznych oraz projektowania procesów edukacyjnych⁴⁶. Wiedza ta wydaje się użyteczna również dla funkcjonariuszy Policji. Pozwala bowiem lepiej zrozumieć fakty, zjawiska i procesy bezpośrednio lub pośrednio związane z działaniami służącymi wychowaniu i kształceniu społeczeństwa m.in. w zakresie kształtowania praworządności, bezpiecznych zachowań oraz przeciwdziałania demoralizacji, łamaniu prawa i patologiom społecznym. W tym znaczeniu wiedza ta może przyczynić się do podniesienia poziomu bezpieczeństwa publicznego, co wyraża się m.in. w prawidłowym, dostosowanym do sytuacji życiowej i zdolności percepcyjnych konkretnego człowieka, prowadzeniu interwencji i działań prewencyjnych. Wyżej opisana teoretyczna, obiektywna, ogólna wiedza pedagogiczna wymaga również uzupełnienia o problemy teoretyczno-praktyczne i ściśle praktyczne⁴⁷. Wiążą się one wprost zarówno z codziennością wychowania, kształcenia i samowychowania, jak też z teorią pedagogiczną. Profesjonalna wiedza pedagogiczna wzbogacona o aspekty praktyczne, normy i postulaty obejmuje m.in. zagadnienia dotyczące celów, zadań, zasad, form, metod, środków działania oraz projektowania i ewaluacji strategii edukacyjnych⁴⁸.

⁴³ P. Magier, *Pedagogika...*, wyd. cyt., kol. 188; por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, wyd. cyt., s. 180–202.

⁴⁴ S. Palka, *Wiedza w pedagogice...*, wyd. cyt., s. 21; por. tenże, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 46.

⁴⁵ S. Palka, *Wiedza w pedagogice...*, wyd. cyt., s. 21.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ S. Palka, *Pedagogika w stanie...*, wyd. cyt., s. 15–17.

Przyczynia się do weryfikacji teorii oraz formułowania nowych problemów badawczych i poszukiwania sposobów ich rozwiązania⁴⁹. Znaczenie tej wiedzy w pracy funkcjonariuszy Policji uwidacznia się m.in. w pojawianiu się coraz to nowszych problemów społecznych z udziałem dzieci, młodzieży i dorosłych. Przykładowo wymienić można przemoc w rodzinie, agresję w szkole, cyberbullying, prostytucję nieletnich, pedofilię, alkoholizm i narkomanię wśród uczniów oraz problem dopalaczy. Wymienione kwestie pedagogiczne wiążą się wprost z pracą funkcjonariuszy Policji. Wiedza pedagogiczna umożliwia zaangażowanie policjantów w edukację społeczeństwa, działania prewencyjne, udział w programach profilaktycznych i kampaniach społecznych. Bez rzetelnej wiedzy i pogłębionego rozumienia problematyki policjantom nie jest łatwo poprawnie prowadzić dialog, diagnozować, wyjaśniać i podejmować trafne decyzje wynikające z obowiązków służbowych. Co więcej, złożoność i zmienność rzeczywistości społecznej powoduje, że wciąż pojawiają się nowe, ważne dla nich problemy. Rodzi to potrzebę rozwijania praktyki badawczej z zakresu pedagogiki w uczelniach, które kształcą funkcjonariuszy Policji, a także integrowania badań z obszaru nauk humanistycznych i społecznych oraz z różnych pokrewnych dyscyplin naukowych. Nie mniej istotne wydaje się wprowadzanie innowacji pedagogicznych do doskonalenia zawodowego policjantów. Innymi słowy, rozwój kompetencji zawodowych policjantów wymaga nie tylko dowartościowania wiedzy pedagogicznej, ale również wiedzy z zakresu metodologii badań pedagogicznych⁵⁰. Wiedza ta dotyczy bowiem formułowania problemów badawczych związanych z wychowaniem, kształceniem, samowychowaniem człowieka, sposobów postępowania badawczego ukierunkowanego kolejno na: rozwiązywanie określonych problemów, gromadzenie danych, ich opracowywanie, analizowanie i interpretowanie⁵¹. Zróżnicowanie merytoryczne szczegółowej, ważnej dla policji problematyki badawczej niejednokrotnie wymaga zaangażowania badaczy reprezentujących nauki o bezpieczeństwie czy też zainteresowanych zagadnieniami związanymi z pracą funkcjonariuszy Policji. Owa aktywność badawcza jest wartością zarówno dla teorii pedagogicznej, jak i dla czynności służbowych policjantów, wzbogaca bowiem twierdzenia stanowiące próbę wyjaśnienia faktów, zjawisk i procesów związanych z wychowaniem, kształceniem

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Zob. np. T. Baumann (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Kraków 2013, na wielu stronach.

⁵¹ Zob. S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, na wielu stronach.

i samowychowaniem. Dostarcza też wiedzy funkcjonariuszom Policji, którzy na co dzień uczestniczą w sytuacjach wymagających znajomości zasad wychowania, wrażliwości na problemy dzieci i młodzieży, poczucia odpowiedzialności za młode pokolenie oraz prawidłowego reagowania i umiejętnego oddziaływania wychowawczego na dzieci, młodzież, dorosłych. Posiadanie podstawowej wiedzy pedagogicznej przez funkcjonariuszy Policji przyczynia się do celowego, świadomego, przemyślanego, kompetentnego wykonywania zadań służbowych i pełnienia funkcji zawodowych w sytuacjach o wyraźnym wymiarze edukacyjnym i profilaktycznym. Łączy się to z poprawnym rozumieniem podstawowych komponentów kształcenia, wychowania i samowychowania.

2. Kluczowe kategorie pedagogiczne

Pedagogika, podobnie jak inne dziedziny wiedzy naukowej, ma typowe dla siebie kategorie pojęciowe. Bez odwołania do zakresu znaczeniowego tych pojęć i bez posługiwania się nimi nie można konstruować żadnych istotnych twierdzeń, formułować pytań i rozwiązywać problemów. Wśród podstawowych kategorii pedagogicznych są pojęcia charakterystyczne zarówno tylko dla pedagogiki, jak również przejęte z innych nauk. Poprawne ich rozumienie ujmowane jest zazwyczaj w definicji, czyli w krótkim, a zarazem pełnym określeniu zawierającym jednoznaczną charakterystykę definiowanego pojęcia⁵². Uzasadnione wydaje się więc zdefiniowanie pojęć: „edukacja”, „kształcenie”, „wychowanie”, „socjalizacja”, „profilaktyka” i „prewencja”. Są to podstawowe kategorie pedagogiczne, które mają znaczenie nie tylko w teorii i praktyce nauczycieli, ale również innych osób na co dzień (w pracy zawodowej) nawiązujących i podtrzymujących różne rodzaje kontaktów interpersonalnych. Co prawda, uzasadnione wydają się opinie na temat wieloznaczności wyżej wymienionych pojęć, ale jednoznaczne doprecyzowanie ich zakresu semantycznego

⁵² Warto dodać, że w pedagogice stosuje się różne techniki definicyjne, takie jak np.: formułowanie definicji słownych (np. równościowych, częściowych), zabiegi zastępcze wobec definiowania, takie jak eksplikacja lub metafora, konstruowanie definicji deiktycznych (przez wskazanie). Wybór konkretnej techniki zależy m.in. od charakteru definiowanego pojęcia, świadomości metodologicznej autora definicji i od funkcji, jakie dana definicja ma spełniać w określonych badaniach. Zob. np. A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 2004, z. 2 (32), s. 31–43.

pomaga w analizach szczegółowych zagadnień. Pozwala uniknąć niejasności, decyduje też o precyzyjnym posługiwaniu się określonymi, ważnymi dla pedagogiki kategoriami. W związku z powyższym zrekonstruowanie pedagogicznego wymiaru pracy funkcjonariuszy Policji wymaga również określenia pojęć „edukacja”, „kształcenie”, „wychowanie”, „socjalizacja”, „profilaktyka”, „prewencja” wraz z powiązaniem ich z aktywnością zawodową policjantów.

Niewątpliwie „edukacja” jest jedną z podstawowych kategorii pedagogicznych. Badacze analizują to pojęcie w różnych kontekstach, stąd też „edukacja” ma wiele znaczeń. Zwykle zależą one od przyjmowanych przez pedagogów przesłanek teoretycznych, założeń filozoficznych i światopoglądowych oraz uwzględnianych kontekstów społeczno-politycznych. W ogólnym rozumieniu pojęcie „edukacja” obejmuje zamierzone, systematyczne, celowe, formalne procesy, zabiegi, oddziaływania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze ukierunkowane na „wyposażenie wychowanka w wiedzę i umiejętności, a także ukształtowanie jego osobowości stosownie do uznawanych w danym społeczeństwie wartości i ideału wychowawczego”⁵³. Wyżej wymienione działania edukacyjne rzadko są okazjonalne i nieformalne⁵⁴. Zawsze jednak mają charakter oddziaływań międzygeneracyjnych: pokolenie nauczycieli, wychowawców, edukatorów, osób kompetentnych wspiera dzieci, młodzież i dorosłych w integralnym rozwoju właściwości fizycznych, poznawczych, emocjonalnych, estetycznych, społecznych, moralnych i religijnych, tak aby każda osoba stawała się dojrzałą, świadomą siebie i własnego miejsca w społeczeństwie, zdolną do odpowiedzialnego podejmowania zadań życiowych i samorealizacji⁵⁵. Właśnie edukacja jest procesem, w którym — jak trafnie zauważa Zbigniew Kwieciński — ma miejsce „ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata”⁵⁶. Stąd też istotną rolę odgrywają w niej oddziaływania (wpływy) społeczne, w których można

⁵³ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 40.

⁵⁴ G. Łuszczak, *Edukacja* [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Warszawa 2014, s. 74.

⁵⁵ Zob. np. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 212–218; por. H.F. Wolcott, *Education as culture transmission and acquisition* [w:] T. Husen, T.N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, Great Britain 1994, ed. 2, s. 1724–1729.

⁵⁶ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 13.

wyodrębnić różne procesy szczegółowe⁵⁷. W kontekście pracy funkcyjny Policji istotne wydają się trzy grupy szczegółowych procesów edukacyjnych⁵⁸. Pierwszą stanowią „edukacyjne procesy naturalnego rozwoju człowieka”⁵⁹. „Obejmują [one] procesy naturalnego wzrastania i wrastania w kulturę i grupy społeczne”⁶⁰ w podstawowym i najważniejszym środowisku edukacyjnym, jakim jest rodzina. Poprzez rodzinę osoba odkrywa swoją tożsamość i indywidualne miejsce w społeczeństwie. Z tym wiążą się „edukacyjne procesy uspołecznienia jednostki”⁶¹. Do ich realizacji służą organizacje i instytucje społeczne, które wypełniają zadania edukacyjne zgodnie z polityką oświatową państwa⁶². W edukacyjnych procesach uspołecznienia jednostki podstawową kwestią jest inicjowanie w przestrzeni społecznej różnych działań adresowanych do zróżnicowanych wiekowo, mentalnie, intelektualnie osób. Dzięki inicjatywom podejmowanym przez organizacje i instytucje społeczne następuje wspieranie uczestników życia publicznego w stawianiu się osobami świadomymi swojej przynależności kulturowej, zdolnymi do współpracy, dialogu, odpowiedzialnej kooperacji w zespole, kreatywnymi, krytycznymi, racjonalnymi, refleksyjnymi, tolerancyjnymi i otwartymi na nowe wyzwania⁶³. Całościowa, ujmowana holistycznie edukacja obejmuje również „edukacyjne procesy celowościowe”⁶⁴. Do nich zalicza się procesy kształcenia i wychowania, które służą umacnianiu i stymulowaniu aktywności osoby w integralnym rozwoju (także w uspołecznieniu) oraz redukują, a niekiedy nawet likwidują niekorzystne oraz niepożądane warunki i efekty edukacji⁶⁵. W związku z powyższym za istotne uznaje się działania ewaluacyjne znajdujące wyraz w ocenie wartości procesów edukacyjnych, kontroli, weryfikowaniu teorii w praktyce, mierzeniu jakości nauczania–uczenia się, wyprowadzaniu wniosków, projektowaniu zmian w praktyce edukacyjnej i wprowadzaniu modyfikacji. Na ich podstawie konstruowane są m.in. raporty o stanie edukacji dzieci, młodzieży, dorosłych⁶⁶.

⁵⁷ Zob. np. B. Śliwerski, *Edukacja* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 905–906.

⁵⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 35–36.

⁵⁹ Tamże, s. 36.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże.

⁶² B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 36.

⁶³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 35–36.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Tamże, s. 35–38.

⁶⁶ Tamże.

Wiele uwagi poświęca się również działalności placówek oświatowych oraz projektuje innowacyjne rozwiązania związane z kształceniem i wychowaniem, które są wdrażane do praktyki, a następnie poddawane ewaluacji⁶⁷.

Wyżej przywołane rozumienie edukacji jest znaczące dla analiz podjętych w niniejszym opracowaniu. Wskazuje bowiem na wielowymiarowość procesów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych adresowanych zarówno do pojedynczych osób, jak i grup społecznych. Pozwala stwierdzić, że edukacja — w szerokim znaczeniu — obejmuje zarówno kształcenie i wychowanie, jak też socjalizację, opiekę, profilaktykę i prewencję⁶⁸. Podmiotem wyżej wymienionych działań edukacyjnych są nie tylko dzieci i młodzież, ale również osoby dorosłe. Proces integralnego rozwoju osoby (w tym uczenia się, wychowania i samowychowania) trwa bowiem przez całe życie. Uczestniczą w nim również policjanci. Są oni podmiotem procesów edukacyjnych np. jako aktywni uczestnicy szkoleń w ramach doskonalenia zawodowego, czytelnicy czasopism i książek, słuchacze programów radiowych, widzowie programów telewizyjnych oraz jako pracownicy organu porządku publicznego zaangażowani w spotkania, prelekcje, warsztaty dla rodziców i nauczycieli, pogadanki edukacyjne oraz w debaty organizowane w szkołach i przedszkolach czy też w innych instytucjach oświatowych. Policjanci oddziałują na społeczeństwo, przekazując wartości prospołeczne, uwalniając na zachowania zgodne z obowiązującym w społeczeństwie prawem oraz stając się edukatorami nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Swoją wiedzą, umiejętnościami, zachowaniem wskazują na słuszność istniejącego porządku oraz konieczność respektowania norm obowiązujących w społeczeństwie. Co ważne, funkcjonariusze Policji podlegają wpływom społecznym, np. problemom wynikającym z globalizacji, zagrożenia bezpieczeństwa państwa i środowiska, poczucia więzi i odrębności narodowej, świadomości przynależności do tradycji kultury polskiej oraz opinii społecznej na temat miejsca i misji Policji w państwie. Są też podmiotem oddziaływań edukacyjnych rodziny, grupy zawodowej, społeczności lokalnej. W tym kontekście uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że edukacja stanowi jedną z podstawowych kategorii pedagogicznych, która może być ważna w pracy funkcjonariuszy Policji. Tak formalne, jak też pozaformalne i nieformalne

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Zob. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, s. 35–36; M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, wyd. cyt., s. 216–218; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, wyd. 4, s. 55–59.

procesy edukacyjne sprzyjają oddziaływaniom Policji (jako organu porządku publicznego) na jednostki i grupy społeczne w konkretnych sytuacjach. W polu wzajemnych oddziaływań funkcjonariuszy Policji i obywateli (dzieci, młodzieży, dorosłych) znajdują się oddziaływania edukacyjne związane z integralnym rozwojem osoby, a zwłaszcza z dążeniem do pogłębiania wiedzy, rozwijania umiejętności społecznych oraz kształtowania postaw obywatelskich poprzez dojrzałe odniesienie do siebie, innych ludzi, państwa i ojczyzny.

Bardzo bliskie edukacji pozostają kolejne kategorie pedagogiczne. Są one określane pojęciami „kształcenie”, „wychowanie”, „socjalizacja”. Coraz częściej badacze stwierdzają, że wyżej wymienione kategorie pozostają w relacji podrzędności wobec szerokiego rozumienia edukacji. Są to pojęcia dość powszechnie używane w różnych kontekstach życia społecznego, ale wieloznaczne. Swoim zakresem semantycznym obejmują one wielorakie obszary zjawisk pedagogicznych. Niekiedy bywają definiowane w sposób mylący. Treść tych pojęć, podobnie jak edukacji, w znacznym stopniu zależy od założeń filozoficznych i światopoglądowych oraz kontekstów społeczno-kulturowych. Współcześnie pojęcie kształcenia wiąże się wprost z twórczym, świadomym i samodzielnym nadawaniem odpowiednich kształtów wiedzy, którą człowiek odkrywa i przyswaja, oraz interioryzowaniem wartości i formowaniem na tej podstawie przekonań, postaw czy też wzbogacaniem doświadczenia i podejmowaniem odpowiedzialnego działania⁶⁹. Wymaga zatem pełnej świadomości osoby, która jest podmiotem kształcenia⁷⁰. Wobec powyższego uzasadnione wydaje się definiowanie kształcenia jako ogółu „zjawisk i procesów stwarzających warunki dla

⁶⁹ Zob. np. M. Krawczyk, *Trudności z pojęciem kształcenia* [online], [dostęp: 10 sierpnia 2014 r.], s. 1–8, <http://www.eid.edu.pl/archiwum/1994,24/kwiecien,28/trudnosci_z_pojciem_ksztalcenie,83.html>; J. Sikorska, *Kształcenie wielostronne*, „Przegląd Oświatowy” 2001, nr 13, s. 9–10, 20.

⁷⁰ Warto zauważyć, że wymóg pełnej świadomości osoby jest istotnym elementem odróżniającym kształcenie od nauczania. I chociaż w procesie nauczania–uczenia się za pożyteczną uznaje się świadomość osoby uczącej się, to jednak w pewnych warunkach proces ten zachodzi bez udziału świadomości. Niewątpliwie jest on wtedy realizowany w bardzo ograniczonym zakresie. Przykładowo wymienić można nauczanie dzieci oligofrenicznych oraz uczenie zwierząt odpowiednich zachowań. W tej ostatniej sytuacji nie ma możliwości świadomego udziału w procesie nauczania–uczenia się, zwierzęta nie mają bowiem świadomości. Zwierząt nie można zatem kształcić, można je jednak uczyć odpowiednich zachowań. Kształcić można tylko osoby normalnie psychicznie rozwinięte. Zob. np. M. Krawczyk, *Trudności z pojęciem...*, wyd. cyt., s. 1–8.

wszechstronnego rozwoju umysłowego człowieka⁷¹ poprzez „nabywanie przez niego wiedzy, poglądów, przekonań na temat ludzi, ich dzieł, świata, w którym żyją, możliwości zmieniania otaczającej go rzeczywistości oraz samego siebie, gotowości do podejmowania działań intelektualnych i praktycznych, a także dążenie do rozwijania swoich zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień”⁷². Tak określone kształcenie nie jest zatem tożsame z potocznym i tradycyjnym ujęciem, w którym zwraca się uwagę na proces nauczania–uczenia się, przyswajania wiadomości, wzbogacania wiedzy, rozumienia wartości tkwiących w dobrach kultury, nabywania umiejętności i nawyków⁷³. Zasadniczo zatem wykracza poza rozwój sfery intelektualnej człowieka. We właściwie rozumianym kształceniu istotną rolę odgrywa również autentyczne przeżywanie poznawanych i interioryzowanych wartości oraz kierowanie się nimi w codziennym postępowaniu⁷⁴. Z tym wiąże się kształtowanie poglądów i przekonań, rozwijanie zainteresowań i aspiracji, wzmacnianie pozytywnego nastawienia wobec siebie, drugiego człowieka i otaczającej rzeczywistości oraz nabywanie umiejętności odpowiedzialnego działania⁷⁵. W ten sposób rozumiane kształcenie jest procesem celowym, planowym, długotrwałym, systematycznym i wielostronnym, umożliwiającym holistyczny rozwój osobowości, zmierza bowiem do wzbogacania nie tylko sfery poznawczej człowieka, ale także sfer emocjonalnej i motywacyjno-wolicjonalnej⁷⁶. Co więcej, za istotne zadanie kształcenia uznaje się rozwijanie w osobowości potrzeby oraz zdolności aktywnego, samodzielnego, twórczego asymilowania wiedzy i wartości dóbr kultury. Wymaga to zaangażowania procesów psychicznych, takich jak: spostrzeganie, uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia, uczucia, akty woli⁷⁷. Sprawne

⁷¹ J. Kędzierska, *Kształcenie* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 858.

⁷² Tamże.

⁷³ Zob. np.: F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, wyd. 2, na wielu stronach; tenże, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011, na wielu stronach; tenże, *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Kraków 2015, na wielu stronach; K. Denek (red.), *Proces kształcenia i jego uczestnicy*, Sosnowiec 2010, na wielu stronach; L. Kacprzyk, *Idea i praktyka wielostronnego kształcenia w polskiej strategii edukacyjnej*, Piła 2010, na wielu stronach; C. Kupisiewicz, *Dydaktyka*, Kraków 2012, na wielu stronach; T. Mróz, M. Siwińska, *Kompendium ogólnej teorii kształcenia*, Szczecin 2010, na wielu stronach.

⁷⁴ J. Kędzierska, *Kształcenie...*, wyd. cyt., s. 858.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ M. Krawczyk, *Trudności z pojęciem...*, wyd. cyt., s. 1–8.

działanie wyżej wymienionych procesów psychicznych przyczynia się do rozwoju i doskonalenia sfery poznawczej, emocjonalnej i motywacyjno-wolicjonalnej. Podmiot kształcenia, odkrywając wiedzę i interpretując ją oraz rozpoznając i interioryzując wartości kultury jest aktywnym, a zarazem twórczym uczestnikiem procesów edukacyjnych⁷⁸. Co ważne, wzbogaca własną osobowość oraz rozwija i doskonali ją we wszystkich sferach: intelektualnej, emocjonalnej, motywacyjno-wolicjonalnej. Kształcenie wiąże się wówczas wprost z autoedukacją i autokreacją, a zarazem prowadzi do samokształcenia. Tym samym kształcenie stymuluje wszechstronną aktywność człowieka, przyczyniając się do integralnego rozwoju osobowości. Poprawnie organizowany proces kształcenia wymaga świadomego, samodzielnego, twórczego zdobywania i przyswajania wartości dóbr kultury poprzez ich zgłębianie, poszerzanie, porządkowanie i systematyzowanie oraz hierarchizowanie, strukturalizowanie i integrowanie⁷⁹. Przyczynia się do rozwoju wszystkich sfer życia psychicznego człowieka i jego osobowości. Co ważne, spełnia istotną rolę w kształtowaniu własnych odczuć, poglądów i przekonań, a przez to umożliwia formowanie się własnego światopoglądu oraz indywidualnej postawy życiowej. Dzięki procesom kształcenia osoba rozwija w sobie zdolności autokreacyjne oraz zostaje zmotywowana do pracy nad sobą i do aktywnego udziału w życiu społecznym. Wartość edukacyjna kształcenia uwidacznia się również w tym, że jest ono skierowane nie tylko ku jednostce, ale również zbiorowości⁸⁰. Stąd też ma znamiona działania dwupodmiotowego, wielopodmiotowego i jednopodmiotowego (samokształcenia). Zwykle tego rodzaju aktywność jest prowadzona w ramach instytucji edukacyjnych. Występuje ona w różnej formie. Najczęściej jest to kształcenie ogólne (np. podstawowe i ogólnokształcące), ukierunkowane na opanowanie wiadomości, umiejętności i kompetencji niezbędnych wszystkim obywatelom kraju, oraz kształcenie specjalistyczne, nazywane dawniej zawodowym, a obecnie branżowym, zapewniające zdobycie kwalifikacji w zakresie jakiejś specjalności zawodowej⁸¹. Obok tego, ze względu na różne kryteria klasyfikacji, wymienia się szkolne i pozasz-

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Zob. np. D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, wyb. i przeł. D. Stępkowski, Warszawa 2008, na wielu stronach.

⁸⁰ J. Kędzierska, *Kształcenie...*, wyd. cyt., s. 859.

⁸¹ Tamże; zob. także: Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi* [online], [dostęp: 27 lutego 2017 r.], s. 1–40, <<http://reformaedukacji.men.gov.pl>>.

kolne formy kształcenia, kształcenie równoległe i kształcenie dorosłych, kształcenie formalne i nieformalne, kształcenie jednostronne i wielostronne oraz kształcenie stacjonarne i niestacjonarne wraz z wykorzystaniem e-learningu⁸². W tym kontekście zwraca się również uwagę na dostępność i wysoki stopień powszechności kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym⁸³ i akademickim⁸⁴.

Niewątpliwie opisana kategoria kształcenia zasługuje na szczególną uwagę w niniejszym opracowaniu. Wskazuje na konieczność przezwyciężania jednostronnego podejścia do procesów nauczania–uczenia się w rozwoju zawodowym policjantów. Każdy funkcjonariusz zobowiązany jest do zdobywania, poszerzania i pogłębiania wiedzy, wzbogacania osobowości, doskonalenia samego siebie, rozwijania umiejętności i kompetencji społecznych oraz zaangażowania w proces samokształcenia. Ma zatem rozwijać się nie tylko intelektualnie, lecz także emocjonalnie, społecznie, duchowo. Ze względu na specyfikę pracy zawodowej policjantów za istotne należy uznać pozytywne nastawienie do wiedzy pedagogicznej, odkrywanie jej, integrowanie z wiedzą specjalistyczną i zastosowanie w aktywności zawodowej. Służą temu formalne i nieformalne, stacjonarne i niestacjonarne formy kształcenia dorosłych o wyraźnym wielostronnym ukierunkowaniu, wzbogacone wykorzystaniem sieci komputerowej i Internetu (e-learning). Prowadzą one do zintegrowania wszystkich sfer psychiki policjanta, a więc intelektualnej, emocjonalnej, motywacyjno-wolicjonalnej z wielostronnie ukierunkowanym działaniem, określanego niekiedy terminem „wykształcenie”⁸⁵. Dopiero wówczas można mówić o harmonijnym rozwoju osoby policjanta i odpowiednim przygotowaniu do odgrywania różnorodnych ról zawodowych w zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

W związku z wyżej opisanymi kategoriami pedagogicznymi pozostaje wychowanie. Podobnie jak „edukacja” i „kształcenie” jest ono rozpatrywane w wielorakich kontekstach teoretycznych i z różnych perspektyw badawczych. Stąd też w rozumieniu pojęcia „wychowanie” widoczne są szerokie,

⁸² J. Kędzierska, *Kształcenie...*, wyd. cyt., s. 860–861.

⁸³ Ten poziom kształcenia wraz ze stopniowym wygaszaniem gimnazjów (od roku szkolnego 2017/2018) zostanie zastąpiony poziomem ponadpodstawowym. Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma edukacji...*, wyd. cyt., s. 1–40.

⁸⁴ J. Kędzierska, *Kształcenie...*, wyd. cyt., s. 860–861.

⁸⁵ Zob. o tym np. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, wyd. 2 rozszerzone, s. 453.

węższe i bardzo wąskie zakresy znaczeniowe oraz wieloaspektowość⁸⁶. Niejednokrotnie badacze zwracają uwagę na pedagogiczne, socjologiczne, psychologiczne, antropologiczne aspekty intencjonalnych aktów pedagogicznych ukierunkowanych na zamierzone i zaplanowane zmiany w osobowości dzieci i młodzieży⁸⁷. W związku z tym konstruują m.in. prakseologiczne, ewolucyjne, sytuacyjne, adaptacyjne, interakcyjne, relacyjne, antropologiczne definicje wychowania⁸⁸. Pomijając szczegółowe analizy na wyżej wspomniany temat, warto zauważyć, że w szerokim rozumieniu pojęcie „wychowanie” określa ogół świadomych i celowych oddziaływań środowiska przyrodniczego i społecznego na człowieka, dokonywanych przez różne interakcje ukierunkowane na osiągnięcie względnie trwałych skutków (zmian) we wszechstronnym rozwoju osoby⁸⁹. Tak określone wychowanie trwa przez całe życie. Ważne miejsca zajmują w nim oddziaływania rodzinne, szkolne i mediów, ukierunkowane na dzieci i młodzież w celu przygotowania ich do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, zawodowym. Obok tego w szerokim rozumieniu wychowania za znaczące uznaje się wpływy grup rówieśniczych na postępowanie, decyzje, poglądy i kształtowanie się tożsamości młodych osób⁹⁰. Nie zawsze jednak zmiany dokonujące się w osobowości dzieci i młodzieży na skutek wyżej wymienionych oddziaływań wychowawczych są korzystne, pozytywne i społecznie pożądane. Możliwe są bowiem bezwartościowe, a niekiedy także niedopuszczalne oddziaływania wychowawcze ze względu na obowiązujące normy etyczne. Często też sam wychowanek nie pragnie tych zmian, lecz mniej lub bardziej świadomie ulega manipulacji. Do podobnych wniosków prowadzą analizy dotyczące wąskiego rozumienia wychowania. W tym

⁸⁶ Zob. np. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, *Istota i sens wychowania. Wokół kontekstów i znaczeń*, Gdańsk 2007, na wielu stronach; E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Wychowanie: w kręgu pytań*, Bydgoszcz 2013, na wielu stronach; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004, na wielu stronach; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, na wielu stronach; S. Wilk, A. Kiciński, A. Łuczyński, L. Opiela, A. Smagacz (red.), *Drogowskazy wychowania*, Lublin 2012, na wielu stronach.

⁸⁷ Zob. np. M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, wyd. cyt., s. 189–203; A.M. de Tchorzewski, *Wychowanie — jego właściwości* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 318–324; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 31–66.

⁸⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, wyd. cyt., s. 189–203.

⁸⁹ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, wyd. cyt., s. 193.

⁹⁰ Tamże.

znaczeniu, jak trafnie stwierdza Marian Nowak, wychowanie „obejmuje wszelkie zamierzone oddziaływania na wychowanka podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji”⁹¹. Aktywność wychowawców zwykle jest tu zorientowana na osiąganie pewnych pożądaných społecznie, określonych m.in. w dokumentach oświatowych, w programach wychowawczo-profilaktycznych szkoły, prawie stanowionym, trwałych zmian w osobowości wychowanków⁹². Stąd też u podstaw tego wychowania znajduje się dążenie do realizacji potrzeb i interesu społecznego. W praktyce może to prowadzić do manipulowania wychowankiem w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów wychowawczych. Co więcej, wyżej przywołane wąskie rozumienie wychowania pomija specyficzną strukturę ontyczną wychowania, nie uwzględnia bowiem relacyjnego wymiaru aktywności wychowawczej⁹³. Tymczasem wychowanie, jak trafnie zauważa Andrzej Michał de Tchorzewski, jest „bytem społecznym, będącym wytworem przynajmniej dwóch osób, pomiędzy którymi zachodzi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą obranej formy kontaktu, w ramach którego podmiot wychowujący (działający) kierując się powszechnie uznanym dobrem, umożliwia podmiotowi wychowywanemu (doznającemu) osiągnąć wzrost własnej tożsamości”⁹⁴. Tak definiowane wychowanie jest celową aktywnością, którą charakteryzuje relacyjność. Ma ono wyraźny wymiar interakcji między wychowawcą a wychowankiem, ukierunkowanej na osiąganie pewnych pożądaných zmian w osobowości wychowanka. W tym kontekście warto przywołać najwięźsze rozumienie wychowania⁹⁵. Wyrażnie wskazuje się w nim na zamierzone oddziaływanie wychowawcy

⁹¹ M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, wyd. cyt., s. 190.

⁹² Tamże.

⁹³ Tamże.

⁹⁴ A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania w poszukiwaniu nowego paradygmatu* [w:] A.M. de Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Bydgoszcz 2002, s. 30, 32–33; tenże, *Wychowanie i jego właściwości* [w:] A.M. de Tchorzewski (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1993, s. 44, 46–48.

⁹⁵ Zob. np. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977, s. 10 i nast. Obecnie pedagodzy rezygnują z najwięźszego rozumienia wychowania, gdyż znacznie poszerza się zakres aktywności pedagogicznej, pojawiają się nowe, wielorakie i złożone uwarunkowania wychowania, uwidacznia się zaangażowanie bezpośrednie lub pośrednie różnych podmiotów, co wymaga szerszego spojrzenia na zagadnienie wychowania. Zob. np. M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, wyd. cyt., s. 191 i nast.; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 30, 144–300.

na sferę emocjonalno-wolicjonalną wychowanka⁹⁶. Niekiedy też zaznacza się, że wychowanie w sensie najwęższym obejmuje dążenie wychowawcy do ukształtowania w wychowanku określonej postawy, umiejętności, cechy osobowości czy też nabycia określonej cnoty⁹⁷.

Wyżej przywołane definicje jedynie przybliżają podstawowe kwestie związane z oddziaływaniem wychowawczym. Mają charakter ogólny. Nie uwzględniają wszystkich istotnych, złożonych i wieloaspektowych komponentów. Rzeczywistość wychowania jest faktem ludzkim (dotyczącym człowieka i sposobów wyrażania się jego indywidualności) oraz egzystencjalnym (związanym z istotą egzystencji ludzkiej)⁹⁸. Obejmuje ona różne sfery ludzkiej egzystencji (m.in. społeczną, emocjonalną, duchową, fizyczną) i specyficzne sposoby istnienia człowieka. Wymaga uwzględnienia wymiaru duchowego i religijnego. Zmierza do realizacji specyficznych celów. Aktualizuje się w działaniu, które wprost wiąże się z istniejącym i przyjętym systemem wartości, aspiracji i motywacji. Rzeczywistość wychowania wymaga zarówno zaangażowania wychowawcy — jako osoby wspierającej wychowanka w integralnym rozwoju, jak też wychowanka oraz zastosowania odpowiednich form, metod i środków wychowawczych. Ważną rolę odgrywa zaangażowanie wychowanka w proces integralnego rozwoju i współpraca podmiotów (pedagogów, rodziców, psychologów, instytucji) zaangażowanych w wychowanie młodego pokolenia⁹⁹.

Dla analiz podjętych w niniejszym opracowaniu istotne wydaje się integralne ujęcie wychowania¹⁰⁰. Przekracza ono definicje cząstkowe i jednowymiarowe. W tym sensie pojęcie „wychowanie” łączy się z każdym działaniem, które służy osobowemu życiu i integralnemu rozwojowi człowieka. Określa aktywność ukierunkowaną na wspieranie wychowanka we wzrastaniu w człowieczeństwie, pobudzaniu do osobowego, ukonkretnionego w postępowaniu wolnym, odpowiedzialnym, zgodnym z wartościami i normami moralnymi sposobu życia, w nabywaniu ogólnej wizji świata, kształtowaniu światopoglądu, w odkrywaniu religijnego i duchowego wymiaru ludzkiej egzystencji oraz w integrowaniu wszystkich sfer życia¹⁰¹.

⁹⁶ H. Muszyński, *Zarys teorii ...*, wyd. cyt., s. 10.

⁹⁷ Tamże; por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, wyd. cyt., s. 191.

⁹⁸ Tamże, s. 199 i nast.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ Zob. np. A. Rynio, *Wychowanie integralne w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, na wielu stronach; J. Zjawin, *Wychowanie integralne jako szansa przezwyciężenia kryzysu*, „Katecheza, Rodzina, Parafia i Szkoła” 2010, t. 8, s. 37–43.

¹⁰¹ A. Rynio, *Wychowanie integralne...*, wyd. cyt., s. 103–163.

Wymienione działania koncentrują się wokół holistycznego rozwoju osoby, jaki dokonuje się w toku różnych interakcji społecznych, pod wpływem wielorakich zdarzeń, kontaktów interpersonalnych i uwarunkowań (np. środowiskowych, materialnych, kulturowych)¹⁰². Dzięki integralnemu ujęciu wychowania każda działalność indywidualna i społeczna człowieka może przyczyniać się do kształtowania dojrzałej osobowości jednostek i ich rozwoju w poszczególnych sferach życia społecznego, a w konsekwencji mieć wychowawczy charakter¹⁰³. Niewątpliwie wyżej opisane integralne rozumienie wychowania jest znaczące w odniesieniu do aktywności zawodowej policjantów. W swojej pracy podejmują oni zróżnicowane działania na rzecz pobudzania obywateli w różnym wieku do życia zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi. Uczestniczą w społecznych interakcjach i komunikacji, przekazując wiedzę na temat bezpiecznych zachowań (np. na drodze, w Internecie, podczas imprez masowych), prowadząc kampanie profilaktyczne i informacyjno-edukacyjne skierowane do uczestników ruchu drogowego, organizując pogadanki mające na celu przeciwdziałanie demoralizacji i przestępczości nieletnich. Jednocześnie swoim zachowaniem oraz własną postawą oddziałują na obywateli. Właśnie przykład funkcjonariuszy Policji odgrywa podstawową rolę w wychowaniu społeczeństwa. Sami też policjanci, dzięki interakcjom społecznym i komunikacji, wzbogacają osobiste doświadczenie, są stymulowani do refleksji i rozwoju osobowego. Od wiedzy i umiejętności pedagogicznych policjantów w znacznym stopniu zależy powodzenie aktywności zawodowej związanej z edukacją i wychowaniem społeczeństwa.

Znaczeniowo blisko związana z edukacją, kształceniem i wychowaniem jest socjalizacja. Stanowi ona jedną z wielu niejednoznacznie rozumianych, interpretowanych i definiowanych kategorii określających pokrewne do wyżej opisanych rodzaje działalności pedagogicznej o wyraźnym wymiarze społecznym i kulturowym. U podstaw zróżnicowania poglądów badaczy na temat zakresu znaczeniowego socjalizacji znajdują się odmienne konteksty teoretyczne w podejściu do tej problematyki¹⁰⁴. Wynikają one zwykle

¹⁰² Tamże.

¹⁰³ Tamże.

¹⁰⁴ Zob. np. A. Matysiak-Błaszczak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym: inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*, Poznań–Kalisz 2012, na wielu stronach; M. Miczyńska-Kowalska, *Socjalizacja w społeczeństwie ponowoczesnym*, Lublin 2012, na wielu stronach; J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2007, wyd. 2, na wielu stronach.

ze specyfiki dyscyplin np. psychologii, socjologii, pedagogiki, antropologii. Pomijając analizy na temat różnych definicji i teorii socjalizacji¹⁰⁵, warto zwrócić uwagę na określenia przyjęte w pedagogice. Powszechnie przyjmuje się, że w kontekstach pedagogicznych pojęcie „socjalizacja” oznacza „wielostronny proces rozwoju społecznego jednostki polegający na nabywaniu przez nią systemu wartości, norm oraz wzorów zachowań obowiązujących w danym społeczeństwie”¹⁰⁶. Działaniom tym towarzyszy zarówno uczenie się elementarnych form zachowania się społecznie pożądanego¹⁰⁷, jak też przygotowanie i wprowadzenie jednostki do życia w społeczeństwie, wchodzenie jednostki w kulturę (akulturacja), przystosowanie się jednostki do zastanych warunków i wymagań społecznych (akomodacja) oraz dążenie do ukształtowania dojrzałej osobowości społecznej i nabywanie kompetencji społecznych¹⁰⁸. Tak rozumiana socjalizacja nie jest możliwa bez uczestnictwa człowieka w życiu zbiorowym (np. w rodzinie, szkole, otoczeniu, grupie rówieśniczej). W okresie dzieciństwa jednostka przechodzi tzw. socjalizację pierwotną, dzięki której staje się członkiem społeczeństwa¹⁰⁹. Naturalnym środowiskiem do tej socjalizacji jest rodzina¹¹⁰. Każdy następny (po socjalizacji pierwotnej) proces wprowadzania jednostki w nowe obszary życia społecznego ma charakter tzw. socjalizacji wtórnej¹¹¹. Przynależność do konkretnej społeczności i udział w procesach w niej zachodzących wymaga od jednostki poznawania innych ludzi i wzorców społecznych, przystosowania się, nawiązywania i podtrzymywania

¹⁰⁵ Zob. np. K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa 2005, na wielu stronach.

¹⁰⁶ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, wyd. cyt., s. 163; por. np. C.P. de Carvalho, *Vocational Education and Learning in Higher Education*, „Globalisation, Societies and Education” 2012, Vol. 10, No. 1, s. 77–94; W. Okoń, *Nowy słownik...*, wyd. cyt., s. 358.

¹⁰⁷ Zdaniem pedagogów tego rodzaju działania oznaczają socjalizację w węższym znaczeniu. Zob. np. J. Modrzewski, D. Sipińska, *Socjalizacja* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006, s. 803–814.

¹⁰⁸ Wymienione procesy są zaliczane do socjalizacji w szerokim znaczeniu. Zob. np. tamże.

¹⁰⁹ A. Przygoda, *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1, s. 109–118.

¹¹⁰ Zob. np. B.J. Borowiak, *Środowisko rodzinne jako czynnik socjalizacyjny w procesie kształtującym nastawienia i postawy dzieci i młodzieży*, „Studia Włocławskie” 2007, t. 10, s. 331–340.

¹¹¹ B. Pawłowska, *Proces socjalizacji wtórnej w organizacji*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 8, s. 167–183.

kontaktów interpersonalnych oraz gromadzenia własnych doświadczeń z tym związanych¹¹². Tego rodzaju relacje międzypodmiotowe (np. między rodzicami a dzieckiem, uczniem a nauczycielem, nastolatkiem a edukatorem) są niezbędne w procesie uczenia się wzorów zachowań, przyswajania i rozumienia wartości¹¹³. W toku interakcji społecznych osoba rozpoznaje, na czym polega odpowiedzialny, zgodny z obowiązującymi normami udział w życiu społecznym, odkrywa, rozumie i interioryzuje wartości oraz przyjmuje ustalone normy i wzory zachowań jako własne¹¹⁴. Inicjatorami wyżej wymienionych oddziaływań socjalizacyjnych są głównie takie podmioty, jak: rodzina, szkoła, środowisko społeczne (w tym organizacje, stowarzyszenia, służby porządku i bezpieczeństwa publicznego)¹¹⁵. Pod wpływem wielorakich oddziaływań wyżej wymienionych grup społecznych jednostka przystosowuje się do zastanych warunków i wymagań społecznych oraz podejmuje zadania społeczne wynikające z uznawanych w danej grupie wartości i celów życiowych¹¹⁶. Co więcej, „uczy się dyscypliny oraz panowania nad popędami i potrzebami, a także ich zaspokajania w sposób przyjęty w danym społeczeństwie; kształtuje dążenia do osiągnięcia cech pożądaných; uczy się wchodzenia oraz wypełniania ról społecznych przypisanych i wybieranych”¹¹⁷. Dzięki socjalizacji osoba może wypełniać przypisane jej i wybierane przez nią role społeczne oraz związane z nimi zachowanie i postępowanie¹¹⁸. Ma też wielorakie możliwości w zakresie zdobywania różnorodnych sprawności, umiejętności, kompetencji, kwalifikacji oraz

¹¹² Zob. A. Zduniak, *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, nr 1 (56), s. 47–61; por. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 44, 54, 109, 111, 126 i nast.

¹¹³ J. Modrzewski, D. Sipińska, *Socjalizacja...*, wyd. cyt., s. 804–814; por. np. E. lu Bikmetow, *The Interaction between the Family and the School in the Socialization of the Individual*, „Russian Education and Society” 2008, Vol. 50, No. 9, s. 39–52; M.J. Zimmer-Gembeck, E.M. Locke, *The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers*, „Journal of Adolescence” 2007, Vol. 30, No. 1, s. 1–16.

¹¹⁴ J. Modrzewski, D. Sipińska, *Socjalizacja...*, wyd. cyt., s. 804–814.

¹¹⁵ Tamże; por. M.D. Batanova, A. Loukas, *What Are the Unique and Interacting Contributions of School and Family Factors to Early Adolescents' Empathic Concern and Perspective Taking?*, „Journal of Youth and Adolescence” 2012, Vol. 41, No. 10, s. 1382–1391; J. Gabzdyl, *Socjalizacja dzieci w komunikacji dydaktycznej*, „Studia Psychologiczno-Pedagogiczne” 2007, t. 1, s. 41–50.

¹¹⁶ Tamże.

¹¹⁷ A.M. de Tchorzewski, *Wychowanie — jego właściwości...*, wyd. cyt., s. 321.

¹¹⁸ Tamże.

uzyskuje wsparcie w procesie interioryzacji wartości i rozwoju osobowości, niezbędnych do bycia pełnowartościowym członkiem społeczeństwa, czyli do stawiania się istotą społeczną¹¹⁹. Co ważne, prawidłowa socjalizacja wyzwała w jednostce postawę otwartości, uczciwości, kreatywności, zaangażowania w różne formy życia społecznego oraz sprzyja nabywaniu umiejętności kompromisu społecznego, a zarazem przyczynia się do poczucia własnej wartości i niezależności. Aktualizuje się ona we wszystkich etapach życia człowieka wraz z wchodzeniem jednostki w nowe grupy społeczne, identyfikowaniem się z tymi grupami oraz interioryzowaniem wartości, norm i wzorów preferowanych w tych grupach¹²⁰. Socjalizacja jest więc procesem permanentnym, mającym swój początek w dzieciństwie¹²¹. Wiąże się ona wprost z interakcjami społecznymi, w toku których (na poszczególnych etapach rozwoju) osoba poznaje złożoność rzeczywistości społecznej czy też różne modele i warianty życia, zdobywa nowe doświadczenia życiowe, odwołuje się do uprzednio poznanych i zinterioryzowanych norm i wartości oraz podejmuje nowe role społeczne¹²².

Podobnie jak to wskazano w odniesieniu do edukacji, kształcenia i wychowania, również wyżej opisane rozumienie pojęcia „socjalizacja” jest znaczące dla analiz podjętych w niniejszym opracowaniu. Funkcjonariusze Policji z racji wykonywanego zawodu bezpośrednio lub pośrednio są zaangażowani w socjalizację dzieci, młodzieży i dorosłych, uczestniczą bowiem w procesie przekazywania wartości i norm społecznych. Dbając o poprawę bezpieczeństwa obywateli w państwie, w mieście, w dzielnicy, na wsi oraz troszcząc się o utrzymanie porządku publicznego, odwołują się do powszechnie obowiązujących w społeczeństwie zasad i norm zachowania. Sięgają też do normatywnych rozwiązań oraz rozstrzygnięć formalno-prawnych. Niejednokrotnie policjanci uczestniczą w procesach i mechanizmach kontroli społecznej oraz w egzekwowaniu przestrzegania prawa w różnych sytuacjach społecznych. Istotne są również działania funkcjonariuszy Policji zmierzające do kształtowania świadomości prawnej i wiktymologicznej społeczeństwa. Służy temu m.in. udział policjantów w kampaniach społecznych oraz zaangażowanie w interwencje wychowawcze w szkole. W tym kontekście warto zauważyć, że funkcjonariusze Policji nie tylko przybliżają społeczeństwu normy i ustalone sposoby zachowania, ale

¹¹⁹ Tamże.

¹²⁰ J. Modrzewski, D. Sipińska, *Socjalizacja...*, wyd. cyt., s. 810.

¹²¹ Zob. np. G. Rura, *Dylematy wczesnej socjalizacji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 6 (61), s. 14–17.

¹²² J. Modrzewski, D. Sipińska, *Socjalizacja...*, wyd. cyt., s. 810.

również sami są podmiotem oddziaływań socjalizacyjnych. Z racji wykonywanego zawodu przynależą do umundurowanej i uzbrojonej formacji, która jako społeczność zawodowa ciągle stawia określone wymagania co do pełnienia ról społecznych przypisanych policji, wykorzystując przy tym nakazy i zakazy, oraz dokonuje kontroli i oceny zaangażowania w wykonywane czynności służbowe. Częścią tych działań są różne formy nagradzania i karania, stąd też typowe dla funkcjonariuszy Policji staje się dążenie do zachowań zgodnych zarówno z oczekiwaniami przełożonych, jak też władzy państwowej i obywateli, którzy potrzebują stabilizacji i poczucia bezpieczeństwa w życiu społecznym.

W ścisłej relacji z powyższymi kategoriami pedagogicznymi pozostaje „profilaktyka” i „prewencja”. Pojęcia te niekiedy (zwłaszcza w mowie potocznej) bywają traktowane jako synonimy i stosowane zamiennie. Ich zakres znaczeniowy, obok wspólnych elementów, różni się. Odrębność profilaktyki i prewencji uwidacznia się nie tylko pod względem treściowym, ale także sposobu realizowania. Jednocześnie można dostrzec wzajemne relacje i powiązania między wyżej wymienionymi pojęciami. Dzieje się tak dlatego, że zarówno profilaktyka, jak i prewencja w szerokim znaczeniu odnoszą się do różnych obszarów życia nie tylko pojedynczych osób, ale także społeczeństwa¹²³. Wymienione pojęcia zwykle utożsamiane bywają z działaniami mającymi na celu zapobieganie niekorzystnym zjawiskom społecznym. Profilaktyka odnosi się również do działań i środków stosowanych w celu zapobiegania problemom ekologicznym i zdrowotnym, zwłaszcza chorobom fizycznym i psychicznym¹²⁴. Co ważne, we wszystkich definicjach stwierdza się, że profilaktyka to inaczej zapobieganie i prewencja¹²⁵. Tak ogólnie określona profilaktyka wymaga doprecyzowania przez odwołanie do definicji pedagogicznych. Najczęściej w pedagogice profilaktykę definiuje się jako „działania podejmowane w celu zapobiegania pojawieniu się i/lub rozwojowi niepożądanych zachowań, stanów (np. zaburzeń rozwoju, chorób) lub zjawisk w danej społeczności (zbiorowości, populacji)”¹²⁶.

¹²³ K. Chruściel, *Profilaktyka na poziomie lokalnym*, „Praca Socjalna” 2007, nr 3 (22) s. 59–70.

¹²⁴ *Słownik Języka Polskiego PWN, Profilaktyka* [online], [dostęp: 12 sierpnia 2014 r.], s. 1, <<http://sjp.pwn.pl/slownik/2572547/profilaktyka>>.

¹²⁵ Zob np. M. Cogiel, *Profilaktyka i wychowanie — perspektywa psychoedukacyjna*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2008, nr 1, s. 49–52; E. Szymik, *Profilaktyka uzależnień i co dalej...?*, „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 1, s. 79–85.

¹²⁶ B. Woynarowska, *Profilaktyka* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4..., wyd. cyt., s. 943.

Zakres tej aktywności sprowadza się do identyfikacji przyczyn („czynników chroniących i czynników ryzyka w obszarze jednostek oraz grup społecznych”)¹²⁷, poszukiwania sposobów ich eliminacji, wdrażania odpowiednich strategii i programów zapobiegawczych, monitorowania ich realizacji i ewaluacji wyników¹²⁸. Takie rozumienie profilaktyki często zostaje uzupełnione o pierwotny i podstawowy sens. W tym znaczeniu profilaktyka polega na zapobieganiu patologii społecznej poprzez wspomaganie jednostki w radzeniu sobie z trudnościami, które zagrażają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu oraz prowadzą do destrukcyjnych zachowań i szkód społecznych. Można ją utożsamiać z: 1) eliminowaniem czynników ryzyka związanych z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia, nasileniem i dłuższym trwaniem zachowań ryzykownych, które zależą od predyspozycji osobowościowych i wpływów środowiskowych¹²⁹; 2) zwiększaniem odporności człowieka na czynniki ryzyka i na zaburzenia oraz eliminowaniem lub ograniczaniem przyczyn zaburzeń w celu zapobiegania wystąpieniu szkód związanych z ryzykownymi zachowaniami człowieka, czyli odwołaniem do czynników chroniących¹³⁰. Odpowiednio podejmowane długoterminowe działania profilaktyczne, nastawione na odroczoną efektywność, mają przeciwdziałać różnym przejawom nieprzystosowania i patologii społecznej oraz chorobom psychicznym i fizycznym¹³¹. Wspomagają one i kompensują wychowanie, „kształtując postawy i mechanizmy zachowań nieukształtowanych w toku działań wychowawczych”¹³². Dla analiz podjętych w niniejszym opracowaniu istotny wydaje się pierwszy z wyżej

¹²⁷ K. Kmieciak-Jusięga, *Wstęp. Profilaktyka zintegrowana wyzwaniem dla społeczeństwa* [w:] K. Kmieciak-Jusięga, E. Lurman-Jarząbek (red.), *Profilaktyka społeczna. Kontekst teoretyczny i dobre praktyki*, Kraków 2016, s. 10.

¹²⁸ B. Woynarowska, *Profilaktyka...*, wyd. cyt., s. 943–944.

¹²⁹ Warto dodać, że zachowania ryzykowne zagrażają nie tylko jednostce, ale także otoczeniu. Zob. tamże.

¹³⁰ Do tych czynników zalicza się m.in. cechy charakteru, sytuacje, doświadczenia i więzi w rodzinie, poszanowanie norm i wartości, zainteresowania (np. nauką, szkołą), regularne praktyki religijne, przynależność do pozytywnych grup rówieśniczych. Zob. np. A. Jaros, R. Jaros, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące związane z zachowaniami problemowymi — przegląd badań przeprowadzonych w Polsce* [online], [dostęp: 27 lutego 2017 r.], s. 1–13, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/12519/5-103_115-Jaros,%20Jaros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, wyd. 3, na wielu stronach.

¹³¹ K. Kmieciak-Jusięga, *Wstęp. Profilaktyka zintegrowana...*, wyd. cyt., s. 12–13.

¹³² Tamże, s. 10.

wymienionych obszarów profilaktyki. Funkcjonariusze Policji w swojej pracy zawodowej angażują się w kompleksowe działania ukierunkowane na rozwiązywanie różnych problemów społecznych, takich jak np.: narkomania, alkoholizm, przemoc w rodzinie, przestępczość. W sposób szczególny uczestniczą w realizacji programów ukierunkowanych na zapobieganie przestępczości. Inicjują również kampanie społeczne skierowane na usuwanie przyczyn przestępczości i sprzyjających jej okoliczności. Jednocześnie dążą do ograniczenia możliwości jej występowania.

Przytoczone wyżej zakresy znaczeniowe kluczowych dla funkcjonariuszy Policji kategorii pedagogicznych wymagają dopełnienia o wyjaśnienie prewencji. W mowie potocznej pojęcie to, jak już wyżej zauważono, często traktowane jest jako synonim profilaktyki i bywa używane zamiennie. Takie podejście jest niewłaściwe. Pojęcie „prewencja” wskazuje na czynności związane z zapobieganiem i kontrolą, podejmowane w celu niedopuszczenia do negatywnych zjawisk lub zdarzeń spowodowanych działalnością przestępczą czy też utrudnienia sprawcom podjęcia akcji przestępczej¹³³. Stąd też głównie występuje w naukach prawnych, zwłaszcza w kryminalistyce oraz w naukach o bezpieczeństwie¹³⁴. Prewencję zazwyczaj organizują służby państwowe i instytucje policyjne¹³⁵. W takim ujęciu prewencja oznacza „specyficzną formę interwencji społecznej i kontroli przestępczości, prowadzoną przez policję i inne instytucje, polegającą na wyszukiwaniu bezpośrednich przyczyn powstawania zjawisk niepożądanych i prowadzenia działań mających na celu zapobieganie i niedopuszczanie do ich powstania”¹³⁶. Co ważne, prewencja służy do kontrolowania i wdrażania określonych strategii zapobiegania przestępstwom np. poprzez eliminowanie kryzysowych sytuacji, przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom osób, które mogą zagrażać innym obywatelom, wsparcie udzielane potencjalnym ofiarom

¹³³ Z. Cisowski, *Prewencja* [w:] W. Pływaczewski, G. Kędzierska (red.), *Leksykon policyjny*, Szczytno 2001, s. 249–250.

¹³⁴ Zob. np. A. Jaworska, G. Durka (red.), *Wspólnotowa odmiana prewencji kryminalnej*, Gdańsk 2009, na wielu stronach; A. Jaworska, M. Stefański (red.), *Prewencja i edukacja w kształtowaniu bezpieczeństwa społeczności lokalnej*, Słupsk 2007, na wielu stronach; Komenda Główna Policji, *Prewencja Policji: perspektywy i wyzwania*, Warszawa 2015, na wielu stronach; A. Urban, *Prewencja kryminalna (zbiór wykładów dla studentów studiów I stopnia)*, Szczytno 2006, na wielu stronach.

¹³⁵ Z. Cisowski, *Prewencja...*, wyd. cyt., s. 249–250.

¹³⁶ D.L., *Prewencja* [w:] P. Bogdalski, M. Świderski, K.A. Wojtaszczyk (red.), *Słownik wiedzy...*, wyd. cyt., s. 207–208.

czynów spowodowanych przez przestępców¹³⁷. Polega głównie na uświadamianiu i zapobieganiu niepożądanym zachowaniom osób, które nie stosują się do norm i zasad życia społecznego, a przez to łamią obowiązujące prawo, oraz na eliminowaniu wśród obywateli poczucia strachu przed staniem się ofiarą¹³⁸. Tak definiowana prewencja bywa też dookreślana przez przymiotnik „kryminalna” i wyraźnie oddzielana od prewencji społecznej¹³⁹. To właśnie prewencję społeczną można utożsamiać z profilaktyką. Prewencja społeczna „obejmuje [bowiem] przedsięwzięcia o bardzo szerokim zasięgu mającym na celu edukację, poradnictwo, a także pomoc społeczną w określonym zakresie [np. zapobiegania patologiom społecznym, demoralizacji młodzieży, przemocy w rodzinie, zapewnienia bezpieczeństwa w mieście i na osiedlach mieszkaniowych]”¹⁴⁰.

W świetle powyższych ustaleń, mając na względzie pracę funkcjonariuszy Policji, można przyjąć, że prewencja jest to „forma interwencji społecznej i kontroli przestępczości, polegająca na wyszukiwaniu bezpośrednich przyczyn powstania zjawisk niepożądanych (przestępstw, wykroczeń, zjawisk patologii społecznej) i prowadzeniu działań mających na celu zapobieganie i niedopuszczanie do ich powstania”¹⁴¹. Funkcjonariusze Policji w swojej pracy zawodowej angażują się w działania, które służą zapobieganiu przestępczości i patologii społecznej. Wykonując służbę patrolową, dążą do eliminowania niepożądanych zachowań osób, które łamią prawo. Starają się też ograniczyć możliwości występowania przestępczości, a przez to dążą do zapewnienia obywatelom poczucia bezpieczeństwa.

Wszystkie wyżej opisane kategorie pedagogiczne wzajemnie się uzupełniają, przenikają i wzbogacają. Co ważne, mają bezpośrednie lub pośrednie zastosowanie w pracy funkcjonariuszy Policji. Podczas codziennych czynności zawodowych policjanci mają do czynienia z człowiekiem w różnym wieku, o różnym poziomie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego,

¹³⁷ Tamże; por. także A. Sęk, R. Ciborowski, *Rola i zadania policjanta służby prewencji w przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*, Szcztyno 2004, na wielu stronach; A. Sęk, D. Micek, *Rola i zadania policjantów służby prewencji w zapobieganiu demoralizacji i przestępczości wśród nieletnich*, Szcztyno 2005, na wielu stronach.

¹³⁸ A. Żukiewicz, *Prewencja kryminalna* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4..., wyd. cyt., s. 888.

¹³⁹ Tamże.

¹⁴⁰ R. Głowacki, *Prewencja społeczna* [w:] W. Pływaczewski, G. Kędzierska, *Leksykon policyjny...*, wyd. cyt., s. 250–251; por. J. Zimny (red.), *Pedagogia prewencji*, Stalowa Wola 2013, na wielu stronach.

¹⁴¹ Z. Cisowski, *Prewencja...*, wyd. cyt., s. 249.

społecznego i różnym odniesieniu do obowiązującego prawa i konieczności jego przestrzegania. To z kolei implikuje potrzebę odwołania się nie tylko do wiedzy potocznej, ale także dobrej znajomości wiedzy naukowej i umiejętności jej zastosowania podczas służby.

3. Potoczna i naukowa wiedza pedagogiczna

Wypełnianie przez funkcjonariuszy Policji czynności zawodowych realizuje się z wykorzystaniem zdobytych wiedzy i doświadczenia. Przekonanie o znaczeniu w pracy policjantów tylko jednego rodzaju wiedzy (np. z zakresu prawa czy też obowiązków służbowych) jest z założenia błędne. Złożoność zdarzeń i sytuacji, w których uczestniczą funkcjonariusze Policji, wymaga od nich również wiedzy z różnych dyscyplin nauk społecznych (np. psychologii, socjologii, pedagogiki, pracy socjalnej, nauk o bezpieczeństwie) oraz umiejętności jej wykorzystania podczas wykonywania czynności służbowych. Ważnym elementem jest także wiedza potoczna, zwana też wiedzą osobistą¹⁴². Wiedza ta nazywana bywa też zdroworozsądkową, codzienną, podręczną, jednostkową¹⁴³. Stanowi ona przedmiot zainteresowań badawczych nie tylko pedagogów, ale również socjologów i psychologów¹⁴⁴. Właśnie w naukach społecznych podejmowane są liczne próby zdefiniowania wiedzy potocznej i opisanie jej znaczenia w życiu uczniów, nauczycieli i innych grup zawodowych. Badacze zgodnie zauważają, że wiedza potoczna w znacznym stopniu określa jakość ludzkiego działania¹⁴⁵.

¹⁴² Warto zauważyć za T. Hejnicką-Bezwińską, że „wiedza potoczna jest najstarszym typem wiedzy, którą tworzył i posługiwał się człowiek”. Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 57.

¹⁴³ Tamże; D. Opozda, „Jednostkowa wiedza” jako konstrukt teoretyczno-badawczy stosowany w pedagogice — zarys refleksji, *„Rocznik Lubuski”* 2012, nr 38, cz. 2, s. 215–227.

¹⁴⁴ Zob. np. M. Czerepaniak-Walczak, *Mądrość życiowa i wiedza potoczna w kontekście edukacji akademickiej*, *„Pedagogika Szkoły Wyższej”* 2007, nr 30, s. 235–244; E. Dryll, J. Trzebiński (red.), *Wiedza potoczna w szkole*, Warszawa 1994, na wielu stronach; T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 57 i nast.; D. Opozda, „Jednostkowa wiedza”..., wyd. cyt., s. 215–227; B. Wojciszke, *Struktura wiedzy i rozumienie świata społecznego* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2000, s. 27–45; M. Zemło, *Socjologia wiedzy*, Lublin 2003, na wielu stronach.

¹⁴⁵ Zob. np. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, wyd. cyt., s. 57 i nast.; D. Opozda, „Jednostkowa wiedza”..., wyd. cyt., s. 215–227.

Zdefiniowanie tej wiedzy okazuje się jednak trudne. Wiedza potoczna bywa postrzegana jako oczywisty element życia człowieka i określana w formie definicji opisowych. W tym kontekście podkreślić należy, że wiedza potoczna odgrywa ważną rolę w orientacji człowieka w świecie, w rozumieniu samego siebie i w rozsądnym działaniu. Składa się na nią „całokształt wiadomości niezbędnych do sprawnego, codziennego funkcjonowania, wspólnych dla wszystkich lub większości członków społeczeństwa (...) oraz przekonań na temat (...) rzeczywistości społecznej (...) i przepisów wskazujących zachowanie odpowiednie w określonych sytuacjach lub prowadzące do osiągnięcia określonych celów”¹⁴⁶. Zakres wiedzy potocznej obejmuje podstawowe procesy społeczne, ich właściwości i zależności zachodzące pomiędzy poszczególnymi elementami rzeczywistości społecznej (np. stylem komunikowania się w rodzinie a zaangażowaniem dziecka w życie społeczności szkolnej, udziałem rodziców w społeczności lokalnej a aktywnością społeczną dziecka, medialnym wizerunkiem funkcjonariuszy Policji a opiniami obywateli na temat pracy policji). Tak określona wiedza potoczna stanowi własność każdej jednostki i w znacznym stopniu warunkuje indywidualne zachowania¹⁴⁷. Stąd też badacze¹⁴⁸ określają ją jako system zindywidualizowany, aktualizowany w postępowaniu. Co więcej, wiedza potoczna w znacznym stopniu bazuje na intuicji, ma charakter irracjonalny, uproszczony, intersubiektywny, dynamiczny¹⁴⁹. Człowiek nieustannie zmierza do zrozumienia zachowania własnego i innych osób oraz otaczającej rzeczywistości. W tym celu szuka i interpretuje informacje, które pochodzą z różnych źródeł (np. od innych, z mediów, z prasy i telewizji) oraz przekazuje innym własne opinie, uzgadnia i negocjuje z innymi swoje oceny, przekonania, odczucia. W ten sposób następuje nieustanne nadawanie i interpretowanie znaczeń oraz weryfikowanie i modyfikowanie uprzednio zdobytych doświadczeń, czyli wzbogacanie i utrwalanie zasobu wiedzy potocznej przez przeżycia, doznania, powodzenia i niepowodzenia, jakie

¹⁴⁶ A. Famuła-Jurczak, *Wiedza potoczna* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*, Warszawa 2010, s. 588.

¹⁴⁷ Tamże, s. 588–590.

¹⁴⁸ Zob. np. Tamże; I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*, Kraków 2004, na wielu stronach; T. Lewowicki, *Pedagogika — od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007, nr 4, s. 43–60; M. Dudzikowa, *O potrzebie odchodzenia od wiedzy potocznej*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 1, s. 3–15.

¹⁴⁹ A. Famuła-Jurczak, *Wiedza potoczna...*, wyd. cyt., s. 589–591.

towarzyszą zdobywaniu doświadczenia¹⁵⁰. W procesie zdobywania nowej wiedzy potocznej ważną funkcję pełnią uprzednie doświadczenia. Na ich podstawie człowiek zwraca uwagę na podobne zdarzenia i sytuacje. Szuka też i wybiera sposoby postępowania, które pozwalają przewidywać zachowania własne i innych osób¹⁵¹. Wiedza potoczna nie jest zatem pozbawiona subiektywnego wartościowania. Pod wpływem doświadczenia człowiek ocenia nowe sytuacje, programuje własne zachowania, a przede wszystkim zarządza sobą (np. wzbudza motywację do systematycznej nauki, odpowiedzialnej pracy). Poza tym efektywnie organizuje czas na naukę i odpoczynek czy też na rozwiązywanie zadań zawodowych. Zarządza też zadaniami (np. rozwiązuje problemy na podstawie sprawdzonych strategii, przełamuje złe nawyki, przezwycięża uprzedzenia, poszukuje pomocy) oraz współpracuje z innymi (np. w szkole z rówieśnikami i nauczycielami, w pracy ze współpracownikami, podwładnymi i przełożonymi)¹⁵². W efekcie tych działań jednostka zdobywa wiedzę deskryptywną, deklaratywną i proceduralną. Pierwsza pozwala człowiekowi wskazać i opisać obiekty, które wchodzi w skład rzeczywistości społecznej¹⁵³. Na podstawie tej wiedzy można też określić relacje zachodzące między poszczególnymi elementami rzeczywistości (np. rodziną i szkołą, miejscem pracy i stylem życia, wykształceniem a formami spędzania czasu wolnego)¹⁵⁴. Potoczna wiedza deklaratywna zawiera natomiast pewną idealizację doświadczenia oraz pewną wizję zdarzeń. Obecne są w niej elementy własnej interpretacji faktów¹⁵⁵. Wiedzę tę jednostka łatwo werbalizuje i przekazuje innym. Może też wykorzystać ją w różnych sytuacjach, także tych odmiennych od sytuacji, w których została nabyta¹⁵⁶. Z kolei potoczna wiedza proceduralna stanowi zbiór przepisów wskazujących osobie na działania, które są odpowiednie w określonych sytuacjach (np. podczas rozwiązywania konfliktów w pracy, w zespole, w wykonywaniu czynności służbowych). Człowiek zdobywa ją stopniowo, wykonując określone czynności¹⁵⁷. Dzięki tej wiedzy możliwe staje się wykonywanie różnych czynności w sytuacjach nowych. Na podstawie bowiem

¹⁵⁰ Tamże.

¹⁵¹ Tamże.

¹⁵² Tamże.

¹⁵³ Tamże, s. 589–590.

¹⁵⁴ Tamże.

¹⁵⁵ Tamże.

¹⁵⁶ Tamże.

¹⁵⁷ Tamże, s. 590.

znajomości ogólnych reguł przyjętego w społeczeństwie postępowania człowiek może także w nowych sytuacjach, dotąd mu nieznanach, przejawiać odpowiednie zachowania. Wyraźnie dochodzi tu do głosu wymiar pragmatyczny wiedzy potocznej. Tego rodzaju wiedza gwarantuje bowiem skuteczne działanie w różnych sytuacjach i warunkach¹⁵⁸.

W rezultacie, niezależnie od rodzaju i wymiaru wiedzy potocznej, jej zakres znaczeniowy zostaje uszczegółowiony w odniesieniu do konkretnego obszaru aktywności człowieka. Jednym z nich jest szeroko rozumiana działalność pedagogiczna. Wyjaśnia ona zakres znaczeniowy potocznej wiedzy pedagogicznej, którą najczęściej rozumie się jako zdroworozsądkową wiedzę i zbiór osobistych przekonań na temat aktywności wychowawczej i edukacyjnej (w tym także istoty, celów, treści, skutecznych metod, środków i form procesów wychowawczych) oraz relacji interpersonalnych, interakcji społecznych o wyraźnym znaczeniu dla rozwoju osobowego człowieka i zdarzeń, które dotyczą szeroko rozumianego wychowania i edukacji¹⁵⁹.

Odnosząc powyższe rozumienie wiedzy pedagogicznej do pracy funkcjonariuszy Policji, trzeba zauważyć, że każdy z nich dzięki własnemu doświadczeniu (np. bycia w roli ucznia, wychowanka, syna, ojca, brata, siostry, żony lub męża) posiada zasób wiedzy na temat samego siebie oraz poszczególnych elementów życia społecznego, edukacji, wychowania i prowadzenia dialogu. Wiedzę tę policjanci zdobywają w codziennych interakcjach społecznych i doświadczeniach. Towarzyszą jej emocje i uczucia, dlatego potoczna wiedza pedagogiczna rzadko jest neutralna¹⁶⁰. Przeciwnie, ma odcień afektywny. Wiąże się też z wartościowaniem (np. dobry–zły, miły–niemiły), uogólnieniami (np. „taka jest współczesna młodzież”, „to są konsekwencje korzystania z Internetu”), subiektywizmem i stereotypami (np. „kobiety nie potrafią tak dobrze kierować samochodem jak mężczyźni”). Co ważne, potoczna wiedza pedagogiczna często staje się punktem odniesienia i decydującym czynnikiem warunkującym aktywność funkcjonariuszy Policji podczas wykonywania czynności służbowych. Bazuje ona na zdrowym rozsądku i codziennych przeżyciach. Powstaje jako produkt uboczny praktycznej działalności funkcjonariuszy Policji i bezpośredniej obserwacji rzeczywistości. Charakteryzuje ją słabe (zdroworozsądkowe) uzasadnienie przekonań, duża ogólnikowość i wieloznaczność terminów, brak precyzji, słabe osadzenie w teorii pedagogicznej

¹⁵⁸ Tamże, s. 590–591.

¹⁵⁹ Zob. np. M. Dudzikowa, *O potrzebie odchodzenia...*, wyd. cyt. s. 3–15.

¹⁶⁰ Tamże.

i pragmatyzm¹⁶¹. W zasobach potocznej wiedzy pedagogicznej funkcjonariuszy Policji istotne miejsce zajmują przekonania na temat tego, jak się zachować, jak postępować i jak działać w sytuacji, gdy adresatem czynności służbowych są np. małoletni, nieletni, dorośli, osoby łamiące prawo, ofiary przemocy, sprawcy przemocy, bezdomni i wykluczeni społecznie, recydywiści. Obok tego wymienić należy preferowany i nieustannie wzbogacany o własne doświadczenie sposób postępowania w kontaktach służbowych ze współpracownikami, przełożonymi i podwładnymi, prowadzący do osiągnięcia określonych celów. Również osobiste przekonania na temat tego, z jakich środowisk społecznych pochodzą ofiary i sprawcy przemocy, osoby łamiące prawo, jakie są źródła uzależnień oraz demoralizacji dzieci i młodzieży, jakiego typu zależności zachodzą między np. łamaniem prawa a środowiskiem wychowawczym stanowią ważny komponent potocznej wiedzy pedagogicznej i w znacznym stopniu mogą wpływać na zachowania funkcjonariuszy Policji podczas wykonywania czynności służbowych. Wiedza ta ma charakter osobistych informacji oraz spostrzeżeń. Wymienione jej komponenty mają charakter przypadkowy. Zwykle powstają w dialogu z innymi osobami, w interakcjach społecznych, w kontakcie z kulturą, w toku wychowania i edukacji¹⁶². W gromadzeniu zasobów potocznej wiedzy pedagogicznej istotną rolę odgrywa aktywność własna: przyswajanie wiedzy społecznej przez funkcjonowanie w określonym środowisku (w rodzinie, szkole, na studiach, w pracy), przyjmowanie określonego sposobu postrzegania świata oraz zdobywanie doświadczenia. Procesom tym często towarzyszy osobista refleksja nad działaniem i trakcie działania, a niekiedy także przed działaniem¹⁶³.

Potoczna wiedza pedagogiczna, którą dysponują funkcjonariusze Policji, stanowi produkt wtórny, dodatkowy, niezaplanowany, często przypadkowy aktywności społecznej, edukacyjnej i zawodowej. Policjanci nie tworzą tej wiedzy poprzez świadome zastosowanie metod badawczych, lecz zdobywają ją w codziennym doświadczeniu, przetwarzając i interpretując dane o otoczeniu społecznym człowieka¹⁶⁴, bazując przy tym na własnej intuicji. Udział funkcjonariuszy Policji w zajęciach i lektura literatury z zakresu pedagogiki mogą jednak spowodować reorganizację w ich dotychczasowej wiedzy pedagogicznej. Niewątpliwie przyczynią się do pozyskania naukowej wiedzy, a przez to do wzbogacenia potocznej wiedzy pedagogicznej¹⁶⁵.

¹⁶¹ Tamże.

¹⁶² A. Famuła-Jurczak, *Wiedza potoczna...*, wyd. cyt., s. 590–592.

¹⁶³ Tamże.

¹⁶⁴ D. Opozda, „Jednostkowa wiedza”..., wyd. cyt., s. 218.

¹⁶⁵ Tamże.

U podstaw profesjonalnego zaangażowania funkcjonariuszy Policji w wykonywanie czynności służbowych stoi przede wszystkim wiedza naukowa. Każdy obszar aktywności zawodowej wymaga bowiem znajomości uznawanych przez przedstawicieli danej dyscypliny naukowej określonych sądów, twierdzeń i teorii na temat poszczególnych fragmentów rzeczywistości i zjawisk związanych z daną profesją. Praktyczne zaangażowanie funkcjonariuszy Policji w wykonywanie czynności służbowych związanych z kontaktami z ludźmi w różnym wieku i w różnej sytuacji życiowej wymaga podstawowej wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki. Zarówno w programie podstawowego szkolenia zawodowego dla policjantów, jak i doskonalenia zawodowego prowadzonego w formie kursów specjalistycznych planowane są zajęcia teoretyczne i praktyczne, które mają na celu kompleksowe przygotowanie uczestników do wykonywania zadań służbowych (np. w służbie prewencyjnej, w komórkach patrolowo-interwencyjnych i oddziałach prewencji)¹⁶⁶. Wiedza ta obejmuje m.in. problemy z zakresu prawa, administracji publicznej, bezpieczeństwa publicznego, funkcjonowania policji, ochrony informacji niejawnych, etyki policji. Stosunkowo niewiele uwagi poświęca się zagadnieniom z zakresu psychologii i socjologii. Całkowicie pomija się zaznajamianie funkcjonariuszy Policji z podstawową wiedzą pedagogiczną. Znaczenie owej teorii dla aktywności zawodowej policjantów wydaje się istotne. W znacznym stopniu decyduje o efektywności czynności służbowych wykonywanych w kontaktach z różnymi osobami (np. z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi).

Naukowa wiedza pedagogiczna — jak już wyżej zauważono — ma charakter interdyscyplinarny. Stanowi ona złożony system pojęć naukowych odnoszących się do wychowania i edukacji¹⁶⁷. Naukowa wiedza pedagogiczna, nazywana również wiedzą publiczną, rozwija potoczne wyobrażenie o rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej. Wywodzi się z racjonalności naukowej i poznania naukowego¹⁶⁸. Swoim zakresem tematycznym wykracza poza doświadczenie jednostki, obejmuje bowiem zarówno problemy metateoretyczne i teoretyczne, jak też teoretyczno-praktyczne i ściśle

¹⁶⁶ Zob. np. programy szkoleń zamieszczone w domenie: Wyższa Szkoła Policji [online], [dostęp: 28 lutego 2017 r.], <<http://www.wspol.edu.pl/d/szkolenia>> oraz Policja.pl, *Praca w Policji, Program szkolenia zawodowego podstawowego dla policjantów biorących udział w rekrutacji* [online], [dostęp: 28 lutego 2017 r.], <<http://praca.policja.pl/pwp/rekrutacja/38732,Program-szkolenia-zawodowego-podstawowego-dla-policjantow-bioracych-udzial-w-rek.html>>.

¹⁶⁷ Por. analizy prowadzone na ten temat w pkt 1 niniejszego rozdziału.

¹⁶⁸ D. Opozda, „Jednostkowa wiedza”..., wyd. cyt., s. 215.

praktyczne. Naukowa wiedza pedagogiczna ma teoretyczny, systematyczny, interdyscyplinarny i dynamiczny charakter¹⁶⁹. Cechuje ją jednoznaczność terminów. Źródłem tej wiedzy jest praktyka wychowawcza i edukacyjna opisywana, wyjaśniana i interpretowana przez pedagogów w toku poznania naukowego. Stąd też w wyniku badań empirycznych ilościowych i jakościowych konstruowane są nowe lub doskonalone dotychczasowe, istotne dla wyjaśniania faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych, teorie i systemy dotyczące szeroko rozumianego wychowania, w którym szczególną uwagę zwraca się na samowychowanie i autoedukację oraz fakty obecne w codziennym życiu jednostek i grup, które bezpośrednio lub pośrednio pozostają ważne dla teorii i praktyki edukacyjnej¹⁷⁰.

Naukowa wiedza pedagogiczna opisywana jest językiem konkretnym. Może występować w formie wiedzy nazewniczej, wyjaśniającej i interpretacyjnej. Składa się na nią złożony system pojęć naukowych z zakresu pedagogiki zawierających jednoznaczłą treść¹⁷¹. W tym kontekście zwykle wyodrębnia się: 1) wiedzę deklaratywną (opisową), wyjaśniającą fakty, które stanowią podstawę tworzenia teorii pedagogicznych, określania problemów edukacyjnych i proponowania celów ich rozwiązania; 2) wiedzę proceduralną (operacyjną), złożoną z zestawu procedur i czynności pozwalających osiągnąć zamierzone cele¹⁷². Dzięki wiedzy deklaratywnej człowiek wie, że istnieją określone fakty, zdarzenia, teorie, koncepcje, strategie pedagogiczne. Tego rodzaju wiedzę łatwo zakomunikować w formie werbalnej, np. opowiedzieć o niej, wyjaśnić, zinterpretować. Nabywa się ją przez przyswajanie gotowych informacji o faktach czy prawdziwych lub fałszywych twierdzeniach z zakresu szeroko rozumianej rzeczywistości edukacyjnej¹⁷³. Dzięki wiedzy proceduralnej natomiast człowiek wie, jak postępować w określonych sytuacjach i zdarzeniach wychowawczych i edukacyjnych. Wiedzę tę zdobywa się w toku wykonywania czynności

¹⁶⁹ Tamże; S. Palka, *Wiedza w pedagogice...*, wyd. cyt., s. 20–25.

¹⁷⁰ D. Opozda, „Jednostkowa wiedza”..., wyd. cyt., s. 216.

¹⁷¹ Zob. tamże; S. Palka, *Wiedza w pedagogice...*, wyd. cyt., s. 20–25; por. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 109–116; A. Zellma, *Wielostronne aktywizowanie młodzieży w szkolnym nauczaniu religii. Studium w świetle „Programu nauczania religii katolickiej” z 2001 roku*, Olsztyn 2006, s. 69.

¹⁷² C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, wyd. cyt., s. 190.

¹⁷³ K. Liszka, *Sieci jako społeczność uczących się* [w:] D. Elsner (red.), *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, Warszawa 2013, s. 75–76.

(np. podczas praktyki zawodowej w placówkach oświatowych, w kontaktach z uczniami i ich rodzicami). Co ważne, wiedza proceduralna wymaga zademonstrowania w działaniu¹⁷⁴. Przekazywana wraz z wiedzą deklaratywną gwarantuje równowagę i integralne wykształcenie pedagogiczne¹⁷⁵.

Głównym walorem dowartościowania naukowej wiedzy pedagogicznej w kształceniu i doskonaleniu zawodowym policjantów jest wzbogacenie ich potocznej wiedzy pedagogicznej o podstawową naukową wiedzę pedagogiczną. To z kolei pozwoli uświadomić funkcjonariuszom Policji znaczenie tej wiedzy nie tylko w ich osobistym rozwoju i wypełnianiu ról społecznych, ale także podejmowaniu skutecznych czynności służbowych o wyraźnym ukierunkowaniu edukacyjnym, wychowawczym i profilaktycznym (np. podczas prewencji, interwencji, kampanii społecznych, spotkań edukacyjnych z dziećmi w przedszkolu oraz uczniami w różnych typach szkół czy też edukacji nauczycieli i rodziców). Na tej podstawie można kształtować kulturę pedagogiczną policjantów, w której ważne miejsce zajmują zarówno osobista, jak i naukowa wiedza pedagogiczna. Pod wpływem znajomości teorii dotyczących rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej mogą zmienić się zarówno sami funkcjonariusze Policji, jak też ich kompetencje, a przez to również aktywność zawodowa. W ten sposób zmianie ulegnie również wizerunek całej umundurowanej i uzbrojonej formacji, która ma służyć społeczeństwu, zapewniać obywatelom ochronę oraz utrzymywać bezpieczeństwo publiczne i porządek publiczny.

4. Kultura pedagogiczna policjantów

Rozumienie, interpretacja i uzasadnienie znaczenia pedagogiki w aktywności zawodowej funkcjonariuszy Policji wymagają również odwołania do kultury pedagogicznej. W myśl poglądów pedagogów, pojęcie to wiąże się wprost z wiedzą jednostkową¹⁷⁶. Prowadzone w tym zakresie

¹⁷⁴ Tamże.

¹⁷⁵ Tamże.

¹⁷⁶ Zob. np. H. Cudak, *Kultura pedagogiczna i świadomość edukacyjna rodziców*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2013, nr 2, s. 54–55; Z. Frączek, *Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2013, nr 3, s. 187–199; M. Osuch, *Kreowanie kultury pedagogicznej opartej na prawach człowieka*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 12, s. 27–36.

badania dotyczą najczęściej zakresu znaczeniowego, modeli, postaw i kreowania kultury pedagogicznej¹⁷⁷. Odnoszą się one głównie do rodziców, nauczycieli i pedagogów¹⁷⁸. Niewątpliwie wymagają zwrócenia uwagi na inne profesje, których wykonywanie bezpośrednio lub pośrednio wiąże się z kontaktami interpersonalnymi z dziećmi i młodzieżą. Taką grupę zawodową stanowią funkcjonariusze Policji. Określenie kultury pedagogicznej policjantów i jej specyfiki wymaga zatem najpierw przybliżenia podstawowych informacji na temat sposobów definiowania tego terminu w pedagogice.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji kultury pedagogicznej¹⁷⁹. Nawiązują one do różnych zakresów znaczeniowych pojęcia „kultura”. Najczęściej przyjmuje się definicję kultury zaproponowaną przez Antoninę Kłoskowską. Według tej socjolog „kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowanie ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznych wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierających wytwory takich zachowań”¹⁸⁰. Niewątpliwie tak definiowana kultura ma wymiar społeczny. Stanowi podstawę poprawnego określenia istoty kultury pedagogicznej policjantów.

W ogólnym znaczeniu termin „kultura pedagogiczna” określa „spójny zestaw zinternalizowanych przez jednostkę [lub/i] grupę społeczną [czy też] społeczność postaw pedagogicznych (wychowawczych, opiekuńczo-wychowawczych)”¹⁸¹. Zgodnie z powyższą definicją, kulturę pedagogiczną rozpatruje się zatem w kategorii postaw. Każda postawa — jak powszechnie

¹⁷⁷ Zob. np. J. Cichła, J. Herberger, B. Skwarek (red.), *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, Głogów 2010, na wielu stronach; S. Gawlik, *Kultura pedagogiczna rodziców*, „Pedagogika Rodziny” 2008, nr 1, s. 55–61; Ł. Techmański, *Kultura pedagogiczna*, „Życie Szkoły” 2005, nr 9, s. 50–52.

¹⁷⁸ Tamże; zob. także: M. Bereźnicka, *Pedagogizacja rodziców jako jedno z zadań współczesnej szkoły* [w:] A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Kraków 2014, s. 113–128.

¹⁷⁹ Zob. np. C. Banach, *Kultura pedagogiczna i wychowawcza szkoły*, „Wychowanie na co Dzień” 2004, nr 7–8, s. 11–15; M. Bereźnicka, *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*, Kraków 2015, na wielu stronach; A. Olubiński, *Kultura pedagogiczna jako wskaźnik poziomu świadomości społecznej*, „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 1–2, s. 3–7; M. Winiarski, *Kultura pedagogiczna* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2..., wyd. cyt., s. 973–977.

¹⁸⁰ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1964, s. 40.

¹⁸¹ M. Winiarski, *Kultura pedagogiczna...*, wyd. cyt., s. 973.

przyjmuje się w naukach społecznych — ma trzy komponenty: intelektualny (poznawczy), emocjonalny i motywacyjno-działaniowy¹⁸². Ukonkretnia się w różnych formach aktywności podejmowanej przez poszczególne osoby i grupy społeczne, które swoim działaniem wywierają wpływ na kształtowanie przyszłych zachowań innych ludzi. To ogólne określenie zostaje doprecyzowane przez badaczy i ujawnia ich nieznaczące zróżnicowanie w kwestiach szczegółowych dotyczących istoty i struktur kultury pedagogicznej. Na przykład Irena Jundził określa kulturę pedagogiczną jako „rodzaj kultury zachowania przejawiający się w uświadomieniu celów wychowania, w zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu na dzieci, młodzież oraz dorosłych”¹⁸³. Tak definiowana kultura pedagogiczna składa się z komponentów intelektualnego, emocjonalnego i motywacyjno-działaniowego. Pierwszy, nazywany świadomością wychowawczą, obejmuje wiedzę na temat dziecka i jego prawidłowego rozwoju (w tym także potrzeb rozwojowych) oraz rozumienie celów wychowawczych i wzorów wychowania. Komponent emocjonalny dotyczy zarówno wrażliwości na sprawy związane z życiem, rozwojem oraz wychowaniem dzieci i młodzieży, jak też życzliwości w stosunku do młodego pokolenia i poczucia odpowiedzialności za nie. Z kolei komponent motywacyjno-działaniowy obejmuje umiejętność działania na rzecz dobra dziecka oraz prawidłowego stosowania metod i środków oddziaływania wychowawczego czy też organizowania życia dziecka i środowiska wychowawczego¹⁸⁴.

Nieco inaczej zagadnienia te definiuje Janina Maciaszkowa. Jej zdaniem, kulturę pedagogiczną należy rozpatrywać głównie jako kulturę osobistą jednostki. W tym ujęciu „kultura pedagogiczna [oznacza] ogół wartości, norm i sposobów zachowania się, który wynika ze świadomości celów wychowania oraz posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawia się

¹⁸² Zob. np. E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna: serce i umysł*, przeł. A. Bezwińska i in., Poznań 1997, na wielu stronach; Z. Chlewiński, *Postawa a cechy osobowości*, Lublin 1987, na wielu stronach; R. Holly, *Postawa* [w:] W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 215–217; Z. Nęcki, *Postawy i ich zmiana* [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998, s. 425–432.

¹⁸³ I. Jundził, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, „Nauczyciel i Wychowawca” 1977, nr 1, s. 24.

¹⁸⁴ M. Winiarski, *Kultura pedagogiczna...*, wyd. cyt., s. 973.

umiejętnością reagowania w konkretnych sytuacjach wychowawczych”¹⁸⁵. Ważną rolę odgrywają w niej szczególne zdolności do reagowania w sytuacjach wychowawczych przede wszystkim ze względu na dobro dziecka i jego potrzeby rozwojowe. Stąd też J. Maciaszkowa, podobnie jak I. Jundziłł, zwraca uwagę na następujące elementy kultury pedagogicznej: poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Świadomość wychowawcza oraz znajomość celów, zasad i metod wychowania czy też trudności i zagrożeń wychowawczych mają wyraźny wymiar poznawczy. Składają się na wiedzę pedagogiczną, która odgrywa znaczącą rolę w kulturze pedagogicznej. Życzliwy, uczuciowy stosunek wobec innych ludzi, a szczególnie dzieci, oraz zdolność do tworzenia przyjaznej atmosfery wychowawczej konstituują element emocjonalny w kulturze pedagogicznej¹⁸⁶. W znacznym stopniu decydują o umiejętności nawiązywania serdecznych kontaktów wychowawczych. Umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych (np. nagród i kar), zdolność do organizowania warunków wspomagających integralny rozwój osoby oraz uznanie potrzeby doskonalenia wiedzy i umiejętności pedagogicznych składają się na element behawioralny w kulturze pedagogicznej¹⁸⁷.

Cechą wspólną wyżej opisanych definicji jest rozpatrywanie kultury pedagogicznej w kategoriach postawy o wyraźnym społecznym wymiarze. Poszczególne elementy, np. wiedza, świadomość, ogół wartości i norm, sposoby zachowania się, stanowią pewną całość. Ujawniają się podczas konkretnej aktywności wychowawczej. Podobnie jak inne postawy, stanowią rzeczywistość dynamiczną. Każdy komponent postawy, czyli poznawczy, emocjonalny (uczuciowo-motywacyjny) i behawioralny (działaniowy) podlega kształtowaniu w procesie rozwoju jednostki¹⁸⁸. Wiąże się z wychowaniem do bycia wychowawcą innych i wykonywania szeroko rozumianych zadań edukacyjnych.

¹⁸⁵ Tamże; por. J. Maciaszkowa, *Kultura pedagogiczna rodziców* [w:] J. Wołczyk (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa 1977, s. 164.

¹⁸⁶ M. Winiarski, *Kultura pedagogiczna...*, wyd. cyt., s. 973–974.

¹⁸⁷ Tamże.

¹⁸⁸ Tamże; por. np. E. Kopeć, *Rola wiedzy pedagogicznej w wychowaniu dziecka w rodzinie w świetle badań w powiecie Kolbuszowskim*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2012, nr 2 (55), s. 101–112; A. Kozubska, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa* [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski (red.), *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, Bydgoszcz 2014, s. 16–17.

Rozwijanie kultury pedagogicznej konkretnych osób (np. rodziców, nauczycieli, dzieci, młodzieży, dorosłych, seniorów) czy grup społecznych (np. pozaszkolnych profesjonalnych i nieprofesjonalnych wychowawców, pracowników pozaszkolnych placówek wychowawczych, członków organizacji społecznych i lokalnych stowarzyszeń, pracowników zakładów pracy) dokonuje się pod wpływem różnych czynników zewnętrznych (środowiskowych) i wewnętrznych (predyspozycji osobowych)¹⁸⁹. Ogólna kultura osoby, indywidualny poziom inteligencji emocjonalnej, cechy charakteru (np. otwartość, życzliwość, komunikatywność, cierpliwość, ciekawość poznawcza, gotowość do współdziałania, aktywność własna, kreatywność) oraz stopień świadomości własnej roli wychowawczej w kontaktach z innymi osobami (np. dziećmi, młodzieżą, dorosłymi) odgrywają ważną rolę w procesie kształtowania kultury pedagogicznej¹⁹⁰. Nie mniej istotne jest również wsparcie ze strony różnych ośrodków edukacyjnych (np. szkoły, lokalnych organizacji i stowarzyszeń oświatowych, poradni specjalistycznych), organizacji społeczno-kulturalnych (np. gminnych i miejskich ośrodków kultury, kościoła parafialnego, stowarzyszeń wyznaniowych, samorządów lokalnych, bibliotek pedagogicznych), mediów (np. Internetu, radia, telewizji, prasy) i pracodawców¹⁹¹. Z tym wiąże się również funkcjonowanie środowiska szkolnego, kompetencje pedagogiczne nauczycieli i wychowawców, lokalizacja środowiska (miasta, wsi) w danym regionie, warunki materialne placówek oświatowych, organizacja pracy placówek edukacyjnych, struktura społeczno-zawodowa środowisk rodzinnych, poziom kultury ogólnej oraz infrastruktura społeczna i materialna środowiska lokalnego¹⁹². Harmonijne funkcjonowanie wyżej wymienionych czynników w znacznym stopniu wzmacnia działania związane z kreowaniem kultury pedagogicznej jednostek i grup społecznych. Przyczynia się do kształtowania i pogłębiania świadomości wychowawczej poszczególnych osób, formowania właściwej postawy wobec innych ludzi czy też nabywania umiejętności wyrażania społecznie uznanego i przyjętego za własny systemu wartości i norm oraz umiejętności wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież¹⁹³, wymaga jednak respektowania systemu wartości uniwersalnych, w których ważne miejsce zajmują wartości humanistyczne

¹⁸⁹ M. Winiarski, *Kultura pedagogiczna...*, wyd. cyt., s. 974–977.

¹⁹⁰ Tamże.

¹⁹¹ Tamże, s. 976–977.

¹⁹² Zob. np. A. Skreczko, *Rola Kościoła katolickiego w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców w Polsce*, Białystok 2011.

¹⁹³ Tamże; por. A. Olubiński, *Kultura pedagogiczna...*, wyd. cyt., s. 3–7.

i narodowe. Na fundamencie tych wartości można stosować odpowiednie, dostosowane do konkretnej grupy społecznej i zawodowej, rozwiązania organizacyjne oraz strategie i formy działalności edukacyjnej wzbogacone o zastosowanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (np. komputera, sieci internetowej) i środków społecznego przekazu¹⁹⁴.

Przyjęcie powyższych założeń uzasadnia tezę, że również w odniesieniu do funkcjonariuszy Policji — jako grupy zawodowej — można rozpatrywać termin „kultura pedagogiczna”. Istotnego znaczenia nabiera tu ogół wartości, norm i sposobów zachowania się policjantów podczas wykonywania czynności służbowych w różnych sytuacjach społecznych o wyraźnym ukierunkowaniu wychowawczym i edukacyjnym. W tym kontekście uzasadnione wydaje się rozpatrywanie kultury pedagogicznej policjantów jako postawy. Jej przejawem jest umiejętność realizacji zadań wychowawczych i edukacyjnych w różnych sytuacjach służbowych oraz poczucie odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia. Składa się na nią zarówno wiedza pedagogiczna, jak też emocjonalny, życzliwy stosunek do innych ludzi i umiejętność działania ze względu na dobro drugiego człowieka. Dzięki wiedzy o człowieku w różnym wieku (np. o dziecku, nastolatku, osobie dorosłej) i jego potrzebach oraz znajomości celów, zasad i metod wychowania czy też umiejętności nawiązywania pozytywnych kontaktów wychowawczych, funkcjonariusze Policji podczas wykonywania codziennych czynności służbowych mogą właściwie, bardziej racjonalnie oddziaływać na inne osoby i postępować z nimi zgodnie z podstawowymi zasadami oddziaływania wychowawczego. Również ich działalność edukacyjna, podejmowana m.in. w ramach kampanii społecznych i spotkań w placówkach oświatowych oraz bezpośrednie kontakty służbowe z przełożonymi i podwładnymi wymagają kultury pedagogicznej. Ze względu na specyfikę czynności służbowych, które wykonują funkcjonariusze Policji, kształtowanie u nich poszczególnych komponentów postawy nauczyciela i wychowawcy, a niekiedy także opiekuna, wymaga nieustannego rozszerzania zasobu wiedzy i umiejętności pedagogicznych (np. posługiwania się metodami i środkami nauczania i wychowania), kształtowania pozytywnych nastawień emocjonalnych do innych osób oraz do preferowanych celów i zadań zawodowych związanych z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi (np. w ramach prewencji, interwencji, profilaktyki). Tylko w ten sposób możliwe staje się podnoszenie jakości pracy policji i zmiana jej wizerunku w świadomości obywateli.

¹⁹⁴ M. Winiarski, *Kultura pedagogiczna...*, wyd. cyt., s. 976–977.