

Piotr Chomczyński

Uniwersytet Łódzki

ROLA EMPATII W DZIAŁANIACH RESOCJALIZACYJNYCH PERSONELU WOBEC NIELETNICH UMIESZCZONYCH W INSTYTUCJACH KOREKCYJNYCH

Celem artykułu jest wykazanie roli empatii i jej uwarunkowań w pracy resocjalizacyjnej, realizowanej przez personel zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce. Empatia odgrywa ważną rolę zarówno w budowaniu więzi pomiędzy personelem a podopiecznymi, lecz także w przypadku konstruowania komunikatów, wzbudzania emocji oraz transformacji postaw. Działania kadry oparte na empatii wobec nieletnich inicjują także współodczuwanie po stronie tych ostatnich. Z drugiej strony empatia może nieść za sobą także konsekwencje pejoratywne, gdy personel stosuje ją wobec czynów karalnych popełnionych w przeszłości przez wychowanków. Zaprezentowane w artykule wnioski opierają się na siedmioletnich badaniach jakościowych prowadzonych w ośrodkach resocjalizacyjnych wszystkich typów w całej Polsce. W badaniach zastosowana została zasada triangulacji w zakresie metod, badacza i danych. Do analizy zebranych materiałów empirycznych wykorzystany został nurt interpretatywny, który daje możliwość uchwycenia interakcyjnego charakteru działań empatycznych.

Główne pojęcia: empatia; więź emocjonalna; emocje; resocjalizacja; zakłady poprawcze; schroniska dla nieletnich; nurt interpretatywny; interakcje.

Wstęp

Jaka jest rola empatii w oddziaływaniach resocjalizacyjnych? W jakich okolicznościach pojawia się empatia i jakie muszą być spełnione warunki? Czy empatia posiada jedynie dobre strony w przypadku resocjalizacji? W jakich warunkach empatia się nie sprawdza? Pytania tego rodzaju można mnożyć, co dowodzi, że rola jej przypisywana jest ważna i wielowymiarowa. Ponadto do tej pory problem empatii i jej znaczenia dla oddziaływań resocjalizacyjnych nie był przedmiotem badań socjologicznych ani pedagogicznych. Z jednej strony można intuicyjnie przypuszczać, że jest ona bardzo ważna i znajdować przykłady, które uprawniają tego rodzaju rozumowanie, z drugiej zaś strony brakuje

pogłębionych studiów na ten temat, które wyjaśniałyby związek pomiędzy empatią personelu, wychowanków i skutecznością resocjalizacji.

Samo rozumienie¹ empatii jest dość dobrze zakorzenione w podejściu interpretatywnym. Lektura dzieł czołowych jego reprezentantów, między innymi Charlesa Cooleya, Johna Deweya, Georga Herberta Meada, Alfreda Schütza, Ervinga Goffmana² czy Harolda Garfinkla pozwala zrozumieć interakcyjny rodowód empatii oraz odnieść go do analizowanych w artykule zjawisk w ramach nurtu interpretatywnego.

W przypadku niniejszego artykułu z perspektywy problematyki empatii analizie poddane zostały działania resocjalizacyjne podejmowane przez personel wobec wychowanków zakładów poprawczych (ZP) i schronisk dla nieletnich (SdN). W pracy broniąca jest teza o podstawowym znaczeniu empatii i działań empatycznych dla budowania więzi emocjonalnej pomiędzy personelem a wychowankami, leżącej u podstaw skuteczności procesów resocjalizacyjnych.

Empatia z punktu widzenia podejścia emocjonalnego, kognitywnego i kognitywno-emocjonalnego

Choć w niniejszym artykule przyjąłem perspektywę interpretatywną, rzetelność nakazuje zasygnalizować funkcjonujący w literaturze podział na różne podejścia do empatii, mianowicie: emocjonalny, kognitywny i kognitywno-emocjonalny. Kategoryzacja ta nie przekłada się do końca na interpretatywne rozumienie empatii, gdyż jego przedstawiciele wnieśli wkład w każde z tych podejść. Przykładem może być dorobek George'a Meada (1934), który ze względu na swoją koncepcję przyjmowania roli (*role taking*) może być klasyfikowany jako przynależny do kognitywnego rozumienia empatii, z drugiej zaś strony akcentowana przez Charlesa Cooleya (1922) sympatia kojarzona z emocjami pozytywnymi (takich jak np. współczucie, tamże, s. 102) wskazywać może na nieco bardziej emocjonalne podejście. Jak wskazuje Józef Rembowski (1993: 29), klasyfikacja ta nie jest klarowna, więc z tego względu, jak również tematyki artykułu, rozstrzygnięcie tego dylematu nie mieści się w przyjętych tutaj celach, dlatego jedynie pragnę zasygnalizować, że taki podział istnieje, jak również zaznaczyć stanowisko polemiczne wobec niego.

Podejście emocjonalne, jak pisze Ewa Wilczek-Rużycka (2008: 61–62) zakłada, że „empatia stanowi emocjonalne doświadczenie takich samych stanów

¹ Można tutaj mówić o rozumieniu empatii, nie zaś pojęciu empatii, gdyż termin wszedł do słownika naukowego nieco później, o czym w dalszej części artykułu.

² Oczywiście twórczość Goffmana wpisuje się w perspektywę dramaturgiczną, którą można jednak szerzej zaklasyfikować do nurtu interpretatywnego (Turner 2004: 456).

afektywnych w danej sytuacji przez przedmiot, jakich doznaje osoba, z którą on empatyzuje”. Kompetencje emocjonalne stanowią tutaj klucz do zainicjowania empatii, choć ich rola nie jest do końca wyjaśniona, gdyż nie jest określone, jakie emocje wiążą się z zainicjowaniem współodczuwania. Poza tym trudno jest także przyjąć, by same emocje mogły decydować o empatyzowaniu, wymagającym kompetencji mentalnych niezbędnych do zrozumienia perspektywy innego.

W ramach podejścia kognitywnego akcent położony jest przede wszystkim na rozumienie i rozpoznanie uczuć innych. Janet Strayer (tł. własne, 1990: 218–219) wskazuje, że z „perspektywy kognitywnej empatia składa się ze zrozumienia psychologii innych (np. myśli, intencji, uczuć) [...]. W takim przypadku procesy odpowiedzialne za zrozumienie opierają się na poznaniu”. Podejście kognitywne wpisuje się tutaj w koncepcję rozumienia w ujęciu Wilhelma Diltheya, który utożsamiał je z „procesem, w którym na podstawie zmysłowo danych przejawów życia psychicznego osiągamy poznanie”, a także Weberowską socjologię rozumiejącą i jego koncepcję rozumienia motywacyjnego opartego na racjonalności postrzegania ludzkiego działania i jego celów (Weber 2002: 7–8; por. także Polaczuk 2011: 11–12). Empatia jest zatem w ujęciu kognitywnym zdolnością osoby do wejścia w rolę innej na zasadzie rozumowej (por. Wilczek-Rużycka 2008: 62), choć do końca nie wiadomo, jakie czynniki wywołują motywację do empatyzowania, skoro nie są to emocje.

Ostatnim wreszcie podejściem – emocjonalno-kognitywnym określa się punkt widzenia zakładający uczestnictwo obu elementów, czyli empatii i rozumienia. Zdolność do prawidłowego odczytania uczuć danej osoby stanowi warunek rozpoznania stanów emocjonalnych, co z kolei umożliwia przyjęcia perspektywy drugiej osoby i postawienia się w jej sytuacji (tamże, s. 63). W kontekście niniejszych badań, a także założonych celów artykułu perspektywa kognitywno-emocjonalna jest mi najbliższa, gdyż zakłada także współprzeżywanie określonych emocji (por. Shazia i zespół 2014: 386), a nie tylko ich rozumienie³. W tym ujęciu emocjom przypisać można rolę motywacyjną dla procesu współodczuwania (por. Cooley 1922: 158).

³ Artykuł stanowi próbę nie tylko odniesienia się do istniejących na gruncie psychologii i pedagogiki klasyfikacji, lecz także ich konfrontację z wynikami badań jakościowych. W przypadku niniejszych badań intencjonalnie wykorzystałem szeroko pojętą metodologię jakościową rezygnując z paradygmatu teorii ugruntowanej jako całości, a wykorzystując niektóre jej elementy w zakresie zbierania danych i ich interpretacji (teoretyczne pobieranie próbek, nasycecie, triangulacja danych, badacza, metodologiczna) służące podniesieniu jakości prowadzonych badań. Próba poszukiwania kategorii centralnej w myśl paradygmatu kodowania nie byłaby w tym przypadku celowa.

Pojęcie empatii w nurcie interpretatywnym⁴

Zjawisko empatii jest silnie zakorzenione w nurcie interpretatywnym, choć na próżno szukać tego terminu w pracach Williama Jamesa, Cooleya, Deweya czy Meada. Reprezentowany jednak przez nich pewien sposób spostrzegania rzeczywistości, w ramach której aktywnemu podmiotowi przypisano inicjatywę w definiowaniu i działaniu w ramach otaczającej rzeczywistości, przyczynił się do zaistnienia pojęcia empatii i działań empatycznych⁵ w nurcie interpretatywnym. W dalszej części artykułu wskażę jedynie pokrótce pewne koncepcje, które wydają się istotne do zaistnienia nie tylko pojęcia empatii, ale także badań nad nią utrzymanych w duchu interpretatywnym.

Do zrozumienia empatii w ujęciu interpretatywnym można wyjść od koncepcji komunikowania się, jako że stanowi ono jej podstawę. Tutaj można odnieść się do Cooleyowskiej idei jaźni i umysłu przedstawionej w dziele *Human Nature and the Social Order* jako swego rodzaju wytworu stanowiącego rezultat społecznych procesów opartych na komunikacji (por. Hałas 1994: 18–21; Mucha 1992: 61). Dla naszych rozważań nad empatią w nurcie interpretatywnym istotna wydaje się także koncepcja jaźni odzwierciedlonej posiadającej rolę „zwierciadła”, gdyż stanowi ona zespół wyobrażeń na temat tego, jak inni nas spostrzegają. W przekonaniu uczonego składa się ona z trzech elementów mianowicie: naszego wyobrażenia na temat własnego obrazu w oczach innych, uczuć żywionych do siebie samego oraz zgeneralizowanego sądu na temat nas samych (Cooley 1922: 184). Jaźń odzwierciedlona musi zatem opierać się na myśleniu empatycznym (choć nie jest ono tak przez Cooleya nazwane), w wyniku którego człowiek wyobraża sobie, jak jawi się innym aktorom społecznym. Dopełnieniem wkładu Cooleya jest jego koncepcja sympatii wyrażona w rozdziale czwartym (*Sympathy or Understanding as an Aspect of Society*) wspomnianej książki. Wiąże on ten termin ze współodczuwaniem w przypadku, gdy druga osoba doświadcza czegoś negatywnego. Cooley tłumaczy to obrazowo w ten sposób, że „przycięcie palca jest powszechnym doświadczeniem, nie jest możliwe, przynajmniej dla mnie, przypominać sobie to uczucie, kiedy inna osoba ma przycięty palec. Tak więc, gdy mówimy, że czujemy sympatię dla osoby, którą boli głowa, mamy na względzie, że żałujemy ją, nie zaś dzielimy ból

⁴ W niniejszym artykule problem empatii rozpatruję jedynie z punktu widzenia socjologii interpretatywnej. Jest to powód, dla którego także w części teoretycznej ograniczam się jedynie do tego nurtu pomijając, skądinąd bardzo ważne pojęcia zarówno z zakresu innych nauk (np. psychologii czy pedagogiki), jak również innych podejść w ramach socjologii.

⁵ Poprzez działania empatyczne, w kontekście nurtu interpretatywnego, a szczególnie sugerując się pragmatyzmem Deweya (1988), rozumiem aktywność mentalną jednostki zorientowaną na próbę współodczuwania z innym partnerem interakcyjnym. Można zatem przyjąć, że empatia jest konsekwencją (rezultatem) działań mających na celu doprowadzenie do niej.

głowy” (tł. własne, Cooley 1922: 138). Cooley tłumaczy zdolność do sympatii i współodczuwania doświadczeniem społecznym, po które możemy sięgać za pomocą wyobraźni w chwili, gdy komuś współczujemy (tamże, s. 139; por. Fernandez 2002: 5). Cooley (1922: 136–137) pisząc o współodczuwaniu brał pod uwagę warstwę emocjonalną, choć nie utożsamiał jej z samym zjawiskiem współczucia czyli podzielenia jakiegoś stanu mentalnego (*sharing any mental state*). W jego przekonaniu „współczucie nie zależy od jakiejś szczególnej emocji [...] choć można wykazać, że afekt stymuluje współczucie, więc zwykle idzie z nim w parze i jest z nim nierozłączne” (tł. własne, tamże, s. 158).

Dla rozumienia współodczuwania w sensie interpretatywnym ważna jest także pragmatyczna koncepcja umysłu, który w przekonaniu Deweya, oznacza rzeczywistość tak, by łatwiej się było do niej adaptować (Dewey 1988: 40; por. Turner 2004: 399). Z tego założenia wynika ludzka zdolność do rozpatrywania różnych scenariuszy działania opartych na wcześniejszych kalkulacjach. Jaźń człowieka pozwala na antycypację scenariuszy wydarzeń i dostosowania działania, by je urzeczywistnić lub ich uniknąć. Najważniejszy jednak dla tematu niniejszego artykułu jest pogląd Deweya na sympatię wyrażony wraz z Jamesem Tuftsem w dziele *Ethics*. Autorzy (1932) rozdzielają ją na dwa wymiary, mianowicie: wrażliwość na ludzkie uczucia oraz inteligentne wejrzenie w czyjś sposób myślenia. Z ich obserwacji wynika, że „sympatia instynktownie przenosi nas na stronę tych, którzy doświadczają znęcania się lub uznania, tak jakby nas to osobiście dotyczyło” (tł. własne, Dewey i Tufts 1932: 261). W przekonaniu Deweya i Tuftsa sympatia i związane z nią wnikanie w uczucia i motywy innej osoby dzieją się niejako automatycznie. Warunkiem dla tego mechanizmu jest uprzednia bliskość i znajomość tych osób (tamże, s. 259–262; por. także Simpson i Sacken 2014: 2). Douglas Simpson i Mike Sacken (2014: 3) zaznaczają, że Dewey (lecz także Mead, przyp. autor) poprzez termin sympatia rozumiał to, co obecnie nazywamy empatią⁶, czyli możliwość postawienia się w sytuacji kogoś innego.

Choć wątek Cooleyskiej koncepcji jaźni w zakresie jej procesualnej natury (Blumer 1969: 62) oraz Deweyowska idea pragmatycznego umysłu jest wyraźna w pracach Meada, to istotniejszy z punktu widzenia problemu empatii jest wskazany przez niego mechanizm nabywania jaźni, mianowicie podejmowania roli innych (*role taking*). Jest to o tyle ważne, że współodczuwanie opiera się na próbie zrozumienia sposobu myślenia pozostałych aktorów społecznych. „Kompletną jaźń tworzy organizacja postaw powszechnych w danej grupie. Człowiek ma jaźń, ponieważ należy do jakiejś wspólnoty, wciela instytucje tej wspólnoty do swego postępowania. Używa języka jako środka osiągnięcia jaźni;

⁶ Autorzy zaznaczają, że terminu *empatia* nie było wówczas jeszcze w słowniku języka angielskiego.

następnie przez proces przyjmowania różnych ról, których dostarczają wszyscy inni, dochodzi do przyjęcia postawy członków wspólnoty” (tł. własne, Mead 1934: 205). Poprzez podejmowanie ról w ramach wspólnoty człowiek nie tylko przyjmuje postawy innych, lecz także potrafi dokonać operacji mentalnych, których efektem jest postawienie się na czyimś miejscu. Mead (tamże, s. 366) nie do końca podzielał jednak pogląd Cooleya w związku z tym, jak rodzi się sympatia. W jego przekonaniu to możliwość przyjmowania roli innego sprawia, że wraz z sympatią możemy wczuć się w położenie kogoś komu asystujemy (tamże, s. 299). Yolanta Fernandez (tł. własne, 2002: 6) podkreśla, że dla Meada sympatia oznaczała „umiejętność rozpoznawania postaw i emocji w innych, żeby przyjąć ich perspektywę i podjąć działania celem zmniejszenia ich cierpienia. Jest to bardzo bliskie współczesnemu rozumieniu empatii”.

Do słownika psychologicznego terminu empatii wprowadził Leonard S. Cottrell Jr. w artykule z 1942 roku *The Analysis of Situational Fields in Social Psychology*, poprzez empatię rozumie on proces reagowania (*responding*) poprzez odtwarzanie działań innych (Cottrell 1942: 374). Cottrell (tamże, s. 374) podkreśla istotną rolę warunkowych reakcji (*conditional responses*), które są uzależnione od bieżącego kontekstu sytuacyjnego dając odpór tym samym teoriom cech (*trait theories*), które podkreślały rolę stałych atrybutów aktorów społecznych w działaniach empatycznych (por. Fernandez 2002: 7). Cottrell (1942: 381) posługuje się terminem sytuacyjnej ramy odniesienia (*situational frame of reference*) dla zaznaczenia zasadniczej roli kontekstu interakcyjnego dla wystąpienia empatii. W jego przekonaniu jest ona uwarunkowana kontekstowo, gdyż dopiero zrozumienie sytuacji, w jakiej znajduje się inna osoba, stwarza możliwość empatyzowania w oparciu o mentalny obraz kontekstu, czyli ramę odniesienia.

W kontekście interpretatywnego rodowodu empatii warto także odnieść się do Schützowskiej koncepcji przekładalności perspektyw pozwalającej na zrozumienie mechanizmu na jakim opiera się współodczuwanie. Alfred Schütz (tł. własne, 1982: 12; por. także Garfinkel 1963: 380; 1967; pol. wyd. 2007: 67) stwierdza, że: „pewne sądy dotyczące jakiejś części rzeczywistości, uważane przeze mnie za oczywiste, są także uznane za oczywiste przez ciebie [...] i każdego kto jest jednym z nas”. Przekładalność perspektyw wiąże się z kreowaniem wspólnie podzielanej rzeczywistości leżącej u podłoża wzajemnego porozumienia aktorów społecznych wobec kolektywnie przyjmowanej platformy znaczeniowej. W przekonaniu Schütza oznacza to, że na skutek naszego uczestnictwa w określonej rzeczywistości, której elementy są nam znane, wykształca się w nas możliwość wejrzenia w punkt widzenia innych osób przynależących do tego kontekstu. Jest to argument na rzecz wskazanej przez Cottrella roli kontekstu i interakcji dla zaistnienia zjawiska empatii.

Problem związku empatii i emocji znaleźć można w podejściu dramaturgicznym Goffmana. Poczynając od działań mających na celu „schładzanie” emocji

ofiary opisanych w artykule *On Cooling the Mark Out*, zakładających wczuwanie się w stan emocjonalny osoby oszukanej podczas gier hazardowych, poprzez działania zorientowane na ratowanie honoru kogoś innego (Goffman 2000: 239–254). Z empatią wiąże się również strategia dostosowania pierwotnego, opisana przez Goffmana w *Asylums*, w ramach której mamy do czynienia z reakcją jednostki na umieszczenie jej w instytucji, której rzeczywistość stanowi dla przyszła nowość i wymaga uruchomienia działań adaptacyjnych. Autor wyjaśnia, że etap ów polega na tym, iż „jednostka przekonuje się, że według oficjalnych oczekiwań ma być tym, do czego jest przygotowana – nie mniej i nie więcej – i ma obowiązek przebywać w określonym świecie, który jest dla niej rzeczywistością odpowiednią” (Goffman 1961; pol. wyd. 2011: 182). Dostosowanie pierwotne wymaga empatycznego wejrzenia w sposób myślenia personelu i na tej podstawie rekonstrukcji oczekiwań, do których można się dostosować, gdyż nie zawsze są one formułowane otwarcie.

Empatia a emocje

Wspomniana w poprzednim podrozdziale koncepcja związku pomiędzy współodczuwaniem a emocjami, zapoczątkowana przez pierwszych przedstawicieli interpretatywizmu, znalazła kontynuację w myśli współczesnej. Cooley (1922), Mead (1934), Dewey i Tufts (1932) pisali o uczuciu sympatii i sympatyzowaniu, którą rozumieli podobnie, jak dziś definiujemy empatię i empatyzowanie z kimś. Ross A. Thompson (1990: 119) podkreśla, że już we wczesnym dzieciństwie w ramach pierwszych prób empatyzowania rozwija się rozumienie emocjonalne (*emotional understanding*), które warunkuje reakcję empatyczną (*empathetic responding*) wymagającą udziału emocji. Thompson (tł. własne, 1990: 127) zwraca uwagę na to, że nabywanie kompetencji w odczytywaniu emocji u dziecka zaczyna się już w wieku 2–3 miesięcy podczas relacji „matka – niemowlę w ramach zabaw twarzą w twarz [...] podczas których nabywane są pierwsze umiejętności społeczne i społeczne oczekiwania”. Dziecko rozpoczyna wtedy trening empatii w odczytywaniu emocji poprzez działania empatyczne skierowane wobec siebie. Janet Strayer (1990: 220–221) podkreśla, że odczytywanie emocji podczas działań empatycznych odbywa się poprzez trzy różne kanały⁷ komunikacyjne, mianowicie: odczytywanie komunikatów niewerbalnych (np. emocjonalne ekspresje twarzy), przekazów werbalnych, a także sytuacyjnego (kontekstowego) rozumienia emocji, o czym wspominał Cottrell (1942).

⁷ Uważam, że komunikaty przekazywane za pomocą tych trzech kanałów komunikacji można uznać jako gesty znaczące w rozumieniu, jakie nadał im Mead (1934).

W kontekście prezentowanych w artykule badań wspomnieć można o empatii pozytywnej i negatywnej, które korespondują z określonymi stanami emocjonalnymi. Takiego rozróżnienia dokonują choćby Michael R. Andreychik i Nicole Migliaccio (2015: 275) wskazując na to, że choć oba rodzaje empatii bazują na podobnych procesach (na przykład przyjmowania roli innego), to jednak prowadzą do różnych zachowań i emocji społecznych, gdyż bazują odpowiednio na emocjach pozytywnych i negatywnych, co stanowi rozwinięcie myśli Cooleya na temat roli emocji we współodczuwaniu. Jest to ciekawe rozróżnienie ze względu na podjęty tutaj temat, choć w tym przypadku chciałbym nieco je zmodyfikować⁸ i zarezerwować termin **empatii wzmacniająca** dla tych działań empatycznych, które pozwalają rozumieć i współodczuwać sytuację wychowanka przyczyniając się do zaciśnięcia więzi z nim. Poprzez **empatii osłabiającą** rozumieć z kolei te działania empatyczne, które opierają się na emocjach negatywnych skierowanych przeciwko podopiecznemu (np. poprzez empatyzowanie z jego ofiarami) minimalizując tym samym szansę na zbudowanie więzi z nim.

Metodologia badań⁹

Założenia metodologiczne

Przyjęta metodologia badań, w myśl Blumera (1969: 22–23), powinna respektować złożoność otaczającej nas rzeczywistości i dawać odpór jej tendencji do ukrywania elementów, z których się składa. Badania, odzwierciedlające koncepty i schematy myślowe aktorów społecznych, pozostają także blisko postulatów badawczych Goffmana (2011: 8). W przypadku studiów nad instytucją totalną, doradzał on uczestnictwo w przeżyciach badanych i czerpanie z zasobu ich doświadczeń. Perspektywa dramaturgiczna Goffmana, wpisana w paradygmat socjologii interpretatywnej, pozwala spojrzeć na codzienną naturę interakcji

⁸ Modyfikacja polega na tym, że Andreychik i Migliaccio w swoim rozróżnieniu kierowali się tym, czy w ramach empatyzowania emocja jest pozytywna czy negatywna, mnie zaś bardziej interesuje skutek działania empatycznego, gdyż na przykład personel odczuwając emocje negatywne (np. żal skierowany wobec rodziny wychowanka) może jednocześnie empatyzować z nim na tej podstawie okazując mu współczucie i wsparcie. Z tego powodu zdecydowałem się, akcentując skutek działań empatycznych i ich wpływ na relacje, wprowadzić pojęcie empatii wzmacniającej i osłabiającej. W tym miejscu dziękuję jednemu z Recenzentów za tę sugestię.

⁹ Część opisująca perspektywę metodologiczną jest w dużej mierze tożsama z treścią artykułu mojego autorstwa przyjętego do publikacji w „Polish Sociological Review” (*Emotion Work in the Context of the Resocialization of Youth in Correctional Facilities in Poland*) traktującego o pracy emocjonalnej podejmowanej przez wychowanków. Powodem zbieżności treści obu artykułów w zakresie części metodologicznej jest opis odmiennych obszarów tematycznych w ramach tych samych badań prowadzonych przez 7 lat w instytucjach korekcyjnych, opierających się na tej samej perspektywie (metodologicznej).

z postulowanej przez Simmla „żabiej perspektywy” (Simmel 1955; zob. także Piotrowski 1985). Opiera się ona na przyjętej optyce spostrzegania zjawisk niejako „z dołu”, tam gdzie one faktycznie zachodzą, w ramach społecznie konstruowanej rzeczywistości leżącej u podstaw ładu społecznego (por. Czyżewski 2013: 14). W tym przypadku ład organizacyjny kreowany jest przez interakcje wychowanków zakładów poprawczych ukierunkowanych na siebie wzajemnie, jak również na kadre. W badaniach instytucji totalnych należy założyć, że niejako same „chronią” one swoje tajemnice, o czym nadmienią Paweł Moczydłowski (2002) i Marek Kamiński (2006). Uwagi te skłaniają do konstatacji, że głównym problemem w opisywaniu zjawisk zachodzących w instytucjach noszących znamiona totalnych jest problem niechęci badanych w eksponowaniu swoich rzeczywistych poglądów, jak również motywów działań.

Techniki badawcze

Biorąc pod uwagę przedstawione wyżej założenia i specyfikę terenu najbardziej odpowiednie wydają się techniki zapewniające jak najdłuższy kontakt badacza z badanymi, czego rezultatem jest większe zaufanie, stwarzające niekiedy możliwość „przedarcia się” przez deklarowaną warstwę wypowiedzi, typową dla technik opartych na krótkotrwałym kontakcie (por. Hammersley i Atkinson 2000). Ta konstatacja przesądziła o wykorzystaniu **obserwacji uczestniczącej jawnej** oraz **wywiadu swobodnego** jako narzędzi głównych. Dają one badaczowi możliwość śledzenia przez dłuższy czas interakcji w badanym środowisku, jak również pozwalają na wykrycie przynajmniej niektórych uwarunkowań, faktycznie leżących u podstaw działań indywidualnych i zbiorowych (Hammersley i Atkinson 2000: 16–17; por. także Miszewski 2007: 36). Do niniejszych badań wykorzystano także **analizę dokumentów** (karty obserwacji, regulaminy wewnętrzne, opisy wydarzeń nadzwyczajnych, opinie działu diagnostycznego/diagnostyczno-korekcyjnego¹⁰ o stopniu demoralizacji itd.) oraz **analizę wizualną** opartą na materiale filmowym z kamer zainstalowanych w badanych instytucjach. Analiza tego typu danych była przeprowadzana niejednokrotnie przy pomocy personelu placówek, który wyjaśniał badaczowi istotę interakcji i działań podejmowanych przez wychowanków, jak również umożliwił konsultowanie na bieżąco wniosków dotyczących wizualnych przejawów socjometrii grupowej. Działania te pozwoliły na odczytanie natury gestów werbalnych i niewerbalnych ujawnianych przez podopiecznych i zwiększyły możliwość zyskania odpowiedniej wrażliwości obserwacyjnej oraz interpretowania i definiowania interakcji dostrzeganych u wychowanków.

¹⁰ W zakładach poprawczych istnieją zespoły diagnostyczno-korekcyjne, a w schroniskach dla nieletnich zespoły diagnostyczne.

Material badawczy i charakterystyka badanej próby

Zaprezentowane w tym artykule badania opierają się na 52 wywiadach swobodnych przeprowadzonych z personelem żeńskich i męskich zakładów poprawczych, oraz na 42 wywiadach swobodnych¹¹ zrealizowanych wśród wychowanków i wychowanków badanych instytucji, a także na analizie wymienionych wcześniej dokumentów, jak również analizie wielogodzinnego materiału wizualnego pozyskanego z kamer monitoringu¹². W ramach prowadzonych w latach 2008–2015 badań spędziłem łącznie 7 miesięcy w „terenie” stosując technikę obserwacji uczestniczącej jawnej. W tym okresie w tych instytucjach, starałem się uczestniczyć we wszystkich aktywnościach podopiecznych: przebywałem w szkole, w czasie nauki zawodu w ramach warsztatów, w trakcie spożywania posiłków na stołówce, jak również w internacie w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych.

Wywiady swobodne przeprowadzono wśród 12 dziewcząt oraz 30 chłopców w przedziale wiekowym od 13 do 21 lat, przebywających w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych. Ze względu na podstawową rolę zaufania w kontekście uzyskiwanych informacji wywiad był niejednokrotnie ponawiany z tymi samymi osobami¹³, co pozwoliło nie tylko uzyskać nowe dane, lecz także zweryfikować wcześniejsze. Ponadto analizie poddane zostały udostępnione przez personel akta wychowanków (26 dokumentów) oraz 182 opinie napisane przez zespoły diagnostyczne/diagnostyczno-korekcyjne skierowane do sądów rodzinnych oraz prokuratur. Statystyczna analiza dokumentacji diagnostycznej dała możliwość agregacji informacji na temat rodzin¹⁴, z jakich wywodzili się wychowankowie oraz symptomów wskazujących na oznaki patologii (tabela 1).

¹¹ Po transkrypcji wywiadów uzyskano prawie 1000 stron materiału empirycznego wzbogaconego ponad 100 stronami zapisu z obserwacji uczestniczącej jawnej. Materiał ten w dalszej części podlegał kodowaniu otwartemu, selekcyjnemu i rzeczowemu w programie ATLAS TI służącym analizie danych jakościowych.

¹² Oprócz opinii analizie poddano liczne dokumenty związane ze sprawą (wyroki sądów rodzinnych, opinie biegłych), regulaminy wewnętrzne placówek, a także zapisy monitoringu obejmujące życie codzienne w placówce.

¹³ Wywiady ponawiane nie są liczone jako nowe wywiady, a jedynie kontynuacje poprzednich.

¹⁴ Udostępnione opinie działu diagnostycznego placówek korekcyjnych dotyczą lat 2002–2015. Dane w nich zawarte pozwoliły na rekonstrukcję danych na temat populacji części wychowanków ważnych dla tematyki niniejszego artykułu. Choć z racji przypadkowego doboru uzyskanych opinii (dostęp do nich był arbitralną decyzją kierownictwa niektórych zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich) nie można dokonywać na tej podstawie generalizacji można jednak mówić o pewnych prawidłowościach widocznych wśród badanej populacji.

Tabela 1. Dane na temat typu rodzin wychowanków w zestawieniu z ich dysfunkcją* w odniesieniu do przeanalizowanych opinii sporządzonych przez dział diagnostyczny

Typ rodziny	Rodzina dysfunkcyjna (%)	Rodzina bez oznak dysfunkcji (%)	Razem (%)
Pełna (w tym zrekonstruowana)	43 (23,6)	43 (23,6)	86 (47,2)
Niepełna	71 (39)	25 (13,7)	96 (52,7)
Razem	114 (62,6)	68 (37,4)	182 (100)

Źródło: wyliczenia własne

* W przypadku analizy statystycznej udostępnionych opinii na temat wychowanków trudność niekiedy sprawiała niejednoznaczność opisu, jego arbitralność oraz nieostrość pojęć, co utrudniało statystyczne zestawienie materiału. W przypadku oceny „braku patologii w rodzinie obecnie” analizie poddana była sytuacja wychowawcza w rodzinie wcześniej i w przypadku dysfunkcyjności taka rodzina była kwalifikowana jako „dysfunkcyjna”. W przypadku rodzin zrekonstruowanych oraz zastępczych także kwalifikowałem je do rodzin pełnych, gdy pojawiała się informacja o więzi emocjonalnej pomiędzy nieletnim a jego opiekunami.

Cel badawczy i hipotezy

Celem niniejszego artykułu jest próba wykazania związku pomiędzy rolą empatii oraz działań empatycznych a skutecznością oddziaływań resocjalizacyjnych. W artykule przyjęto także następujące hipotezy badawcze:

- Skuteczność działań empatycznych ze strony personelu wobec podopiecznych uwarunkowana jest dopasowaniem socjometrycznym¹⁵.
- Dopasowanie socjometryczne stanowi warunek wystąpienia więzi emocjonalnej pomiędzy personelem i wychowankiem umożliwiającej działania empatyczne, które warunkują skuteczność działań resocjalizacyjnych.
- Działania empatyczne mające wzbudzić poczucie empatii u wychowanków oparte są na wywołaniu emocji (np. smutku, poczucia winy i wstydu, lecz także radości).
- Rola kontekstu w aspekcie emocjonalnych i kognitywnych działań empatycznych jest bardzo istotna.
- Empatię personelu można podzielić na „wzmacniającą” i „osłabiającą”, a ich rola w budowaniu więzi emocjonalnej z wychowankiem jest wobec siebie przeciwstawna.

¹⁵ Pod pojęciem dopasowania socjometrycznego rozumiem w tym przypadku nie tylko konsekwencje pełnionych ról w zespole dla jego dynamiki (por. Chmielewska i Kołodziejczyk 2013), lecz także intensyfikację dobrowolnych relacji w gronie wychowanków stanowiących konsekwencję osobistych wyborów opartych na wspólnie podejmowanych czynnościach (np. spożywanie posiłku, spędzanie czasu wolnego, rozmowy itd.). Dopasowanie socjometryczne w tym znaczeniu można potocznie określić jako „nadawanie na tej samej fali”, rzutujące tym samym na chęć przebywania razem.

Wyniki badań

Zebrany materiał empiryczny pozwala na zweryfikowanie przyjętych hipotez badawczych w zakresie szeroko pojętej roli empatii w działaniach ukierunkowanych na resocjalizację nieletnich.

Działania empatyczne a dopasowanie socjometryczne

U podstaw działania ukierunkowanego na skuteczne wzbudzenie w wychowanku współodczuwania leży dopasowanie w sensie socjometrycznym. Zazwyczaj rozpoczyna się ono już w momencie umieszczenia nowo przybyłego w izbie przejściowej (do dwóch tygodni). Wychowankowie w tym czasie są „badani” przez różnego rodzaju osoby, które starają się uzyskać na ich temat jak najwięcej informacji. Takie rozmowy często ukierunkowane są na stwierdzenie czy wychowanek będzie sprawiał kłopoty, czy też nie. W przypadku podejrzenia odpowiedzi twierdzącej, szuka się takiego pracownika, który nawiąże z nim jak najlepszy kontakt.

[...] nie ma tutaj jak to się mówi poszufladkowania, nie ma, nie można tego robić, każdy jest indywidualny. Proszę panią mówię [słowa skierowane do matki wychowanka], to ja już wiem jak trzeba ja pani pomogę i mówię nad nim popracujemy ... bo proszę panią on jest taki świeżo przyjęty, on przez dwa tygodnie musi być badany mówię, trzeba poznać jego charakter, osobowość, jakie tam prawda predyspozycje, psycholog go bada, lekarz, pedagog go rozpracowuje (dyrektor, ZP).

Pierwsze dni w grupie wychowawczej, ten okres z izby przejściowej do 14 dni jest ważny na adaptację, ale też jest ważny na to, żeby on troszeczkę, jakby dostał takiej indoktrynacji w głowie, co może, a czego nie może, czyta regulaminy, rozmawia. Bardzo duży kontakt mamy tutaj w izbie przejściowej, niemalże codziennie, codziennie kilka osób o różnych funkcjach ma kontakt z chłopcami. Tak, że to nie ma dyskusji – mówię, o zespole diagnostycznym, o kadrze kierowniczej, o strażnikach, o wychowawcach itd. (wychowawca, ZP).

Pobyt w izbie przejściowej i odbywane w tym czasie rozmowy z wychowankiem są o tyle ważne, że dochodzi wtedy nie tylko do rozpoznania dotychczasowej sytuacji rodzinnej (zob. tabela 1), określonej osobowości i próby dokonania predykcji w zakresie dyspozycji do reagowania w określonych sytuacjach, lecz jest to ważny element inicjowania dopasowania socjometrycznego na linii personel – podopieczny. W tych okolicznościach próbuje się „rekrutować” tego pracownika, który będzie miał dobry kontakt z wychowankiem i być może stworzy z nim więź.

Do wykształcenia więzi bardzo ważny jest określony kontekst sytuacyjny i interakcyjny (Strayer 1990; Cottrell 1942). Posługując się pojęciem jaźni odzwierciedlonej (Cooley 1922) można powiedzieć, że w przypadku gdy

wychowanek jest w grupie, silnie dochodzi ona do głosu, dyktując działania zorientowane na podtrzymanie określonego wizerunku, twarzy (Goffman 2000).

Chłopcy przychodzą do mnie, żeby opowiedzieć o swoich problemach, wtedy są zupełnie inni, gdy pozostali nie widzą, tacy bardziej szczerzy i naturalni (psycholog, SdN).

Działania empatyczne ze strony personelu, które są ukierunkowane na wzbudzenie w wychowanku pożądanego sposobu myślenia opartego na postawieniu się w miejscu innych, wynikają z uprzednio zbudowanej więzi emocjonalnej z określonym partnerem interakcyjnym, są wręcz przez nią warunkowane, gdyż te same słowa wypowiedziane przez kogoś innego nie odnoszą takiego skutku. Wielokrotnie byłem świadkiem sytuacji, kiedy albo wychowanek domagał się kontaktu z określonym wychowawcą albo też wychowawca, który miał z nim najlepszy kontakt, był do niego wzywany, by np. ostudzić jego emocje.

Tam tacy, co chcą być najwyżej z zakładowie, to nie rozmawiają praktycznie z wychowawcami. O tym mogę ci powiedzieć na swoim przykładzie, że kiedyś też jak przyjechałem do zakładu pierwszy raz, chciałem być tak bardzo wysoko, bo mnie tak na niczym nie zależało, lałem po prostu na to wszystko. I po tym buncie dyrektor mnie wziął na rozmowę i powiedział mi, żebym trochę pomyślał o swojej rodzinie, czy nie chcieliby, żebym częściej przyjeżdżał do domu i w ogóle, wyczuł mnie [...] Z dyrektorem i niektórymi wychowawcami sporo rozmawiam i mam do nich zaufanie, mogę wejść z jakimś problemem, wiem, że pomogą (wychowanek, ZP).

Z dziewczynami jest tak, że jeśli chcesz z nimi pracować i żeby ci ufały, to musisz stworzyć bliską relację. Nie zawsze jest to możliwe i czasami dziewczyna, z którą mi się nie udało, stworzy taką relację z kimś innym, to jest normalne, chodzi o zwykłe dopasowanie (wychowawczyni, ZPiSdN).

Dopasowanie socjometryczne a więź emocjonalna i działania empatyczne w kontekście skuteczności resocjalizacji

Opisana wcześniej relacja pomiędzy socjometrią, więzią emocjonalną a działaniami empatycznymi warunkuje skuteczność resocjalizacji. Można zatem mówić o pewnej kolejności, mianowicie: najpierw pojawia się dopasowanie socjometryczne, które poprzez pogłębione relacje prowadzi do wykształcenia się więzi emocjonalnej, co z kolei przekłada się na skuteczność działań empatycznych warunkujących resocjalizację. Taka kolejność występujących po sobie mechanizmów, które obejmują zarówno procesy poznawcze, jak i empatyczne wpisują się w podejście emocjonalno-kognitywne, przyjęte w niniejszym artykule. Więzy emocjonalna sprawia, że określone komunikaty trafiają na „podatny grunt” i wychowanek bierze je bardziej pod uwagę niż w przypadku, gdyby pochodziły od innej osoby. Wspólna płaszczyzna emocjonalna pomiędzy personelem a podopiecznymi tworzy platformę do zainicjowania przez kadrę działań

empatycznych opartych na przyjmowaniu przez wychowanków pożądanej roli, która decyduje o ich zmianie postaw, czyli resocjalizacji. Rodzi się jednak pytanie: w jaki sposób wspomniana więź jest budowana? Oprócz dopasowania socjometrycznego pomiędzy obiema stronami istotna jest motywacja kadry do jej stworzenia. Choć wątek ten nie jest przedmiotem artykułu, to ważnym problemem jest satysfakcja z pracy i poczucie jej sensu. Ci pracownicy, którzy wierzą w sens resocjalizacji, jednocześnie szybciej i efektywniej budują więź z podopiecznymi.

Czy resocjalizacja ma sens? Oczywiście, że tak, gdybym w to nie wierzył, to by mnie tu nie było. W naszym środowisku można zaobserwować osoby, które tylko chcą odbębnić swoją pracę, przychodzą i z niej wychodzą, ale to od razu widać, że nie mają kontaktu z chłopakami i jedynie ich dozorują (wychowawca, ZP).

Jak oni widzą taką bliższą więź, że temu wychowawcy, czy psychologowi, czy pedagogowi zależy na tym, co się z nim dzieje, no to jest ta praca z wychowankiem. Wiadomo, że z jednym łatwiej nawiązać więź, wielu z nich jest nieufnych bardzo, takich nastawionych podejrzliwie do otoczenia i wtedy [jest] trudniej. Natomiast no nie wiem, no to są pojedyncze przypadki, które by nie oczekiwały uwagi, zainteresowania, ale to rzadziej (psycholog SdN).

Głównym elementem zbudowania więzi emocjonalnej z wychowankiem jest jego wcześniejsza obserwacja, podczas której wychowawca tworzy swego rodzaju obraz mentalny podopiecznego tak, by był w stanie do niego dotrzeć. Na obraz mentalny składają się różne elementy, takie jak osobowość (np. ekstrawertyzm lub introwertyzm, otwartość), zainteresowania (np. sport, książki), biografia wychowanka (jego sytuacja rodzinna, więzi koleżeńskie), ogólny stan emocjonalny, podejmowane interakcje w placówce itp. (por. Chomczyński 2016a). Uważna obserwacja pozwala na indywidualizację podejścia, dzięki czemu wychowanek ma poczucie wyjątkowości i prawdziwego zainteresowania wychowawcy jego sprawami.

Zanim spróbujesz nawiązać kontakt, taką głębszą relację, musisz najpierw poobserwować chłopaka, zobaczyć jak działa, dowiedzieć się czegoś o nim, posłuchać jego historii, żebyś wiedział jak do niego dotrzeć. Wtedy dopiero możesz budować relację z nim. Oni są różni, mają różne rysy w życiorysie (wychowawca, SdN).

*R1 (wychowanek): Tutaj wychowawca wie jaki kiedyś byłem, bo czytał moje papiery.
R2 (wychowawca): Czytał. Kawal pasty.*

R1.: Rodzice też mówią, że w szoku są, że się zmieniłem, nie?

B.: Jest zmiana?

R2.: Jest bardzo duża zmiana. Jest bardzo duża zmiana, ale też dużo bardzo ciężkiej pracy. Ze strony [tutaj pada imię wychowanka] i naszej. Jak ktoś zrozumie, to będzie po naszej stronie. Chociaż trzeba chcieć...

R1.: ale szczerze wychowawco... powie mi Pan tak szczerze. Jak wyjdę, czy sobie poradzę?

R2.: Poradzisz sobie. Oczywiście, że sobie poradzisz.

Drugi z cytatów zamieszczonych wyżej to fragment dłuższej rozmowy pomiędzy wychowankiem, który wcześniej sprawiał znaczne kłopoty, a wychowawcą, z którym udało mu się zbudować bliską, wręcz intymną relację opartą na zaufaniu. Z obserwacji wynika, że jest ono z początku dozowane i kontrolowane, później zaś często zyskuje wymiar spontaniczny i niejako występuje samo przez się, stanowiąc dorozumiany element wspólnej platformy znaczeniowej (por. Schütz 1982: 12). Wychowawca przejawia wiarę w podopiecznego, który interpretuje ją w kategoriach silnie ugruntowanej prawdy na jego temat. Ważne jest też to, by działania wychowawcy były przez podopiecznego spostrzegane z perspektywy zaangażowania i indywidualnego podejścia, które często niweluje początkową niechęć i obojętność.

Opisany wyżej scenariusz zakładający udział pozytywnych emocji po stronie wychowawcy, warunkujących motywację do budowania więzi z podopiecznym, a wraz z nią wzbudzania działań empatycznych u tego ostatniego, jest częstym scenariuszem, ale nie jest jedynym. Odnosząc się do wspomnianej wcześniej koncepcji empatii pozytywnej i negatywnej Michael R. Andreychik i Nicole Migliaccio (2015), a w tym przypadku wspierającej i osłabiającej warto nawiązać do roli emocji negatywnych doświadczanych przez kadrę w relacjach z wychowankiem (patrz dalej podrozdział: *Empatia „wspierająca” a „osłabiająca” a więź emocjonalna*). Może zatem pojawić się pytanie: czy empatię można wykorzystać w złej wierze i jakie mogą być tego konsekwencje? Zgromadzone dane wskazują, że niekiedy zdarza się, iż personel nie tylko nie podejmuje działań empatycznych, lecz bazując na emocjach negatywnych w kontaktach z podopiecznym inicjuje działania wręcz antypatyczne (działania negatywne bazujące na empatii), które są ukierunkowane na wywołanie skrajnych emocji negatywnych wśród podopiecznych. Gdy jest to świadome działanie i wynika z wiedzy, można mówić o wykorzystywaniu empatii w sposób negatywny, gdyż na jej podstawie dokonuje się diagnozy czynników „zapalnych” by wywołać „pożar” w warstwie emocjonalnej podopiecznego.

No i w schronisku byłem koło roku i tam był taki jeden wychowawca... Ogólnie było tam dobrze, ale był tam taki jeden wychowawca, który mi i takiemu chłopakowi z Warszawy, „wjechał na rodzinę”, coś powiedział tam głupiego o matkach naszych i my wtedy byliśmy w grupie trzynastoosobowej, tam jeszcze siedzi chłopak, który też tam był, ale on tutaj przyjechał z innego zakładu, nie za tą sprawę, no i ja z nim tak sobie wymyśliśmy, że... Ja wtedy miałem piętnaście lat i on też był w moim wieku, że jak zabijemy wychowawcę, to nam i tak za to nic nie dadzą (wychowanek, ZP).

Sytuacje opisane cytatem występują rzadko, jednak w każdym z przypadków działania personelu oparte na „empatii osłabiającej”, czyli jak już wspomniałem prowadzącej do zerwania lub osłabienia więzi, skutkują najczęściej eskalacją emocji negatywnych po stronie wychowanków i na zasadzie reakcji łańcuchowej dosięgają w dłuższej perspektywie także personel.

Wzbudzanie empatii a emocje

Inicjowanie współodczuwania u wychowanków bazuje zazwyczaj na próbach wzbudzania określonych emocji po stronie podopiecznych. Proces ten z reguły nie zachodzi od razu, gdyż zapoczątkowywany zbyt wcześnie, bez udziału więzi, może być przez podopiecznego interpretowany jako potępienie lub marginalizowanie.

Zanim porozmawiamy szczerze muszę do niej dotrzeć, nie mogę tak od razu, bo się ode mnie odsunie lub źle to zinterpretuje i wtedy mogę ją [wychowankę] stracić (wychowawczyni, ZP).

Proces uczenia pracy nad emocjami jest niezwykle trudny i złożony w niektórych przypadkach. Można mówić o zróżnicowanych kompetencjach emocjonalnych poszczególnych wychowanków. Jedni już na wstępie doświadczają bardzo silnych emocji zarówno tych negatywnych (złość), pozytywnych (radość) lub też takich, które choć są negatywne, to mogą skutkować pozytywnymi rezultatami (żał wynikający z czynu), inni zaś są skryci i pozbawieni autorefleksji warunkującej introspekcję własnych stanów emocjonalnych.

Natomiast tu, jeśli chodzi o pracę, taką indywidualną.....no największy problem jest z chlopcami, którzy są zamknięci w sobie i może nie tyle zamknięci, bo....bo no to też można dotrzeć prawda, po kolejnej rozmowie, natomiast największy problem jest z chlopcami, którzy nie mają wglądu w swoje uczucia i tu już no....i tutaj też jest taka bezradność [...] ale jeśli sam nie wie, co czuje, no więc jak może rozmawiać o tym prawda i on nie nauczył się rozumieć własnych uczuć i jakby tutaj....tu jest najtrudniejsza praca.... Jeśli ktoś no nie ma wglądu w to, co się z nim dzieje, nie to, że nie chce o tym powiedzieć, bo nie ma zaufania, bo zaufanie prawda, zdobyć.... (psycholog, SdN).

W procesie wzbudzania emocji pozytywnych i pracy nad emocjami negatywnymi ważne jest operowanie właściwymi przykładami, które poprzez wizualizację z reguły prowokują doświadczanie emocji. Po stronie takich działań wymienić można choćby wizyty w hospicjach dziecięcych, oddziałach paliatywnych czy schroniskach dla zwierząt, gdzie podopieczni angażowani są w pracę ze słabszymi, doświadczając „asymetrii interakcyjnej” opartej na zależności jednego partnera interakcyjnego od drugiego. Powoduje ona często zaangażowanie i wzrost postaw opiekuńczych wobec ludzi i zwierząt od nich zależnych. Także w takich warunkach po jakimś czasie rodzi się więź bazująca na doświadczaniu emocji

tak pozytywnych (sympatia, szczęście, satysfakcja), jak i negatywnych (smutek, gniew, rozpacz, bezradność) wynikających z empatyzowania ze słabszymi.

Zabieramy naszych chłopców do schroniska dla zwierząt, gdzie budują budy dla psów i się nimi opiekują. To uczy ich odpowiedzialności, poza tym taki zwierzak go nie ocenia (wychowawca, ZP).

Często organizujemy wypadki do hospicjum, gdzie mogą [wychowankowie] poprzybywać z chorymi, zobaczyć na czym polega cierpienie, ale także dzięki opiece odnajdywać w sobie dobro. Czasami doświadczają silnych emocji, gdy widzą, że nie można już pomóc (wychowawczynie, ZP).

Wychowankowie doświadczając silnych stanów emocjonalnych nie zawsze radzą sobie z nimi i potrzebują porozmawiać o tym z zaufanym wychowawcą lub jakimkolwiek innym członkiem personelu, którym czasami jest strażnik, kucharka czy nauczyciel, z którymi odczuwają dopasowanie socjometryczne, a nawet więź. Wzbudzone emocje muszą być w jakiś sposób zagospodarowane, czemu oprócz rozmowy służy także aktywność sportowa czy artystyczna. W jednym z zakładów poprawczych dla dziewcząt istniało koło muzyczne, w ramach którego wychowanki pod okiem artystów z zewnątrz tworzyły teksty piosenek i układały do nich podkład muzyczny. W ten sposób rozładowywały swoje napięcie¹⁶.

Zupełnie inna sytuacja występuje w przypadku wychowanków posiadających rys socjoopatyczny lub psychopatyczny, którzy bez względu na podejmowane działania nie będą odczuwać pewnych emocji, tak jak pozostali wychowankowie, a wszelkie działania empatyczne podejmowane przez personel są interpretowane jako nieskuteczne.

[...] ja wolę pracować z chłopcem agresywnym, emocjonalnym, bo ja wiem, że jest gdzieś tego przyczyna, coś z tym można zrobić i on jeszcze coś przeżywa, reaguje emocjonalnie, no to można nad tym pracować. No brak empatii, to przy tych cechach psychopatycznych bardzo często prawda [...] chłopiec, który prawda opowiada bez emocji o tym, jak skakał po osobie, którą zabił prawda, no to ja mam poczucie wtedy bezradności. Z tym, że nie wiem, czy to jest taka duża trudność, jest to po prostu poczucie (psycholog, SdN).

W przypadku dwóch pierwszych kategorii podejmowane są podobne działania empatyczne, tyle że wobec pierwszej grupy można je zainicjować na wcześniejszym etapie niż wobec wychowanków, którzy są bardziej zamknięci i często nie

¹⁶Z racji tematyki artykułu wątek pracy emocjonalnej wychowanków został jedynie zasygnalizowany. Jego rozwinięcie znajduje się w artykule Chomczyński 2017. Tam też podjęty został wątek instrumentalnego wymiaru ekspresji emocjonalnej wśród wychowanków, próbujących wywołać jedynie określone (pożądane) wrażenie na wychowawcach w ramach tego, co Goffman określił jako zjawisko „dostosowania wtórnego” przez pensjonariuszy.

nawykli do refleksji. Działania empatyczne są ukierunkowane na wzbudzenie takich emocji jak: smutek, wina czy wstyd, wynikający z popełnienia określonego czynu.

[...] nawet używamy takich skojarzeń, takich relacji kiedy na przykład chłopak krzywdzi dziewczynę, czy ją zostawia. Mówię to tak jak byś matkę skrzywdził, bo przecież ona kiedyś dziecko urodzi, i kto wie, może będzie to twoje dziecko, i to tak wygląda? No to tak że, po prostu wszelkie jakiegokolwiek symptomy są, wykorzystujemy po to, żeby im po prostu pokazać. Lepiej im to pokazać, niż po prostu wybić z głowy (wychowawca, ZP).

Rozmawiamy z nimi, jedna z wychowanek była w grupie, gdzie pobili chłopaka i zabrali mu komórkę. Wiesz, na początku to ona stwierdza, że miała pecha, bo wpadła, ale pytam ją, a co gdyby tobie tak coś odebrali? (wychowawczyni, ZP).

Działania empatyczne czasami wymierzone są we wzbudzenie emocji, których pojawienie się u wychowanka umożliwi jego zdyscyplinowanie. Do takich emocji należy właśnie wstyd. Jego wzbudzanie niekoniecznie opiera się na więzi emocjonalnej, lecz raczej rozpoznaniu sytuacji i predyspozycji wychowanka, co wzmacnia skuteczność przekazu.

To jest pewnego rodzaju tresowanie, musi to być, bo my musimy, jak to się mówi, wziąć ich w te karby i jak to się mówi, jak.....oni muszą „zatrybić”, a potem tak powolutku, powolutku, powolutku. Najpierw ma ubranie nasze, niech on wie, jak się w tym mundurku brązowym chodzi – na brązowo... A jeżeli rozrabia, chodzi na czerwono, proszę bardzo ile on musi się wstydu najeść, jeżeli jedzie na sprawę w czerwonym mundurze i pisze zakład poprawczy – to nie jest takie łatwe...(wychowawca, ZP i SdN).

Działania empatyczne a kontekst sytuacyjny

Literatura przedmiotu (Mead 1934; Cottrell 1942; Strayer 1990 i in.) wskazuje na ważną rolę kontekstu w przypadku skuteczności działań empatycznych. Biorąc pod uwagę przyjętą w artykule perspektywę emocjonalno-kognitywną trzeba wskazać, że właściwe zrozumienie kontekstu pozwala na skuteczną pracę zarówno na poziomie poznawczym, jak i emocjonalnym. W pierwszym przypadku prawidłowe odczytanie uwarunkowań kontekstualnych umożliwia zrozumienie roli odgrywanej przez podopiecznego i pozwala odpowiedzieć na ważne pytanie: dlaczego i jakie są intencje?

Ten wychowanek, który stoi przede mną, krzyczy do mnie ty kurwo, ty frajerze, ty ktoś tam, on to robi dlatego, że tak myśli, czy dlatego, że musi tak zrobić w tym momencie akurat tak, to trzeba umieć [rozdzielić] jakby każdy jest tylko człowiekiem i też jakby mamy emocje i oni też mówią czasami potrafią nas wyprowadzić z równowagi (wychowawca, ZP).

No ale on [wychowanek] i tak musi pamiętać, że jest w tej grupie i tamci mu nie każą na przykład czegoś robić, to on nie będzie robił, będzie czasami mi się przeciwstawiał,

*tylko dlatego, że jakiś silniejszy mu kazał nie? Bo on jest za słaby, żeby się postawić tam-
tym chłopakom silniejszym. I często działają pod wpływem swoich kolegów niestety i trud-
no jest....to jest taka właśnie ta największa trudność, której chyba najgorzej...najtrudniej
się nauczyć, jakby zdobyć ją taką umiejętność, żeby ocenić daną sytuację, teraz trzeba
umieć to rozdzielić, która sytuacja była prawdziwa, a która jest dlatego, że musi (wychowawca, ZP).*

Jak już wspomniałem wcześniej, właściwe zrozumienie kontekstu opiera się na rozpoznaniu roli grupy w kreowaniu postaw wychowawca, który inaczej zachowuje się w relacji indywidualnej, a inaczej gdy jego działania wyeksponowane są na widok publiczny, gdzie w grę wchodzi już wspomniane zachowania ukierunkowane na zachowanie twarzy, a także konformizm grupy.

Niektóre dziewczyny grają, nie? Opowiadając jakie są twarde i co one tam nie robiły, ale w tych rozmowach indywidualnych wychodzi tak naprawdę kim kto jest, nie? Jaki ma system wartości i jak daleko jest w stanie się posunąć, co jest dla niego normą, a co nie. I nieraz wychodzą straszne rzeczy właśnie, bardzo często się zdarza, że dziewczyna na pokaz jest idealna, ale to jest taka forma dostosowania się, nie, bo znam regulamin, wiem czego ode mnie wymagacie, to ja się dostosuję... (wychowawczyni, ZPiSdN).

W przypadku warstwy emocjonalnej znajomość kontekstu (np. rodzinnego, socjalnego – zob. tabela 1) warunkuje wczucie się w emocje podopiecznego i na tej podstawie dochodzi do pojawienia się emocji u wychowawcy lub innego członka personelu, które zwrotnie oddziałują na podopiecznego. Można tutaj mówić o wspomnianej w części teoretycznej reakcji empatycznej (*emotional response* – por. Thompson 1990), która warunkuje zrozumienie na poziomie emocjonalnym (*emotional understanding*) i pozwala zacieśnić więź.

[...] powiedziałem o tym chłopaku, który powiedzmy tam w czerwcu pochował ojca, matkę teraz – nie dostał jeszcze grosza z opieki społecznej, że tam powiedzmy na dwóch ceglach gotował sobie prawda to jedzenie, że tam światła nie ma od 10 lat, że tam ze 20 lat już nie było malowane w mieszkaniach...no to jak tam może być [...] tutaj ma okazję się wykąpać itd. Przecież widzę nieraz, jak przyjeżdżają z tych przepustek, to są brudni, nieumyjni i tak dalej, no ale nieraz jest tak ja mówię: „słuchaj jedziesz na przepustkę nie, będzie ci tam źle, to przyjeżdżaj”, ale są też dumni jak to się mówi, wolą gdzieś tam pod mostem, gdzieś tam u kolegi, gdzieś na melinę iść, ale w tym czasie prawda wykorzystają tą przepustkę. Oni tak pojedynczo, oni są gotowi o pewnych rzeczach, które ich bolą mówić, bo w grupie to nie powie, zawsze jest wszystko w porządku, rodzina najlepsza, rodzina bogata, jakie to samochody mają itd., no kurcze to jest ach w czym on nie robił, co on nie robił, czym on nie jeździł [...] Ja mówię: Piotrek, „to ja zajrzę do ciebie do domu, bo zobaczę jak tam.....oj ja bym wolał, żeby Pan nie przyjechał, bo mówi: no bo u nas nie ma prądu, ja mówię: nie martw się Piotrek mówię przecież mnie też kiedyś brakowało, ale my nie mamy w ogóle prądu...” (wychowawca, ZP).

Przedstawione cytaty ilustrują fakt, że działania empatyczne oparte na warstwie emocjonalnej i kognitywnej są ze sobą nierozzerwalnie związane i warunkują się nawzajem, co uwiarygodnia na poziomie empirycznym podejście emocjonalno-kognitywne.

Empatia „wspierająca” a „osłabiająca” a więź emocjonalna

Jak już wspomniałem w części teoretycznej artykułu, analizując materiał badawczy zauważyłem, że istnieje potrzeba rozróżnienia empatii na taką, która poprzez działania wynikające z podejmowania roli innego (Mead 1934) lub też zamiany perspektyw (Schütz 1982) pogłębia więź emocjonalną lub też ją ogranicza, a nawet uniemożliwia. Empatię pierwszego rodzaju postanowiłem, ze względu na skutek, nazwać „wspierającą”. Zakłada ona procesy myślowe ukierunkowane na współczucie i próbę zrozumienia kontekstu, w jakim znalazł się podopieczny, choć niekoniecznie opiera się na doświadczaniu emocji pozytywnych (por. Andreychik i Migliaccio 2015).

Jeżeli czuję że nie nadaję z kimś na tych samych falach, to zastanawiam się dlaczego czy to moje decyzje, zachowania to staram się to w sobie znaleźć i zmienić, ale też patrzę czy ten powód jest tylko u mnie. Mam dość dużą tolerancję i przytykam oczy na negatywne zachowania innych ludzi – wyczekuję, nie działam nerwowo. Jeśli jest to kwestia drugiej strony, to staram się dociec do źródeł, jak się nie uda, to zostawiam, bo wiem, że się nie uda i lepiej się wycofać (dyrektor szkoły, ZP).

A myślę, że my nie możemy przede wszystkim pokazać, że jesteśmy ponad, bo ja muszę porozmawiać z nią o wszystkim, czy to będzie seks, czy to będzie alkohol, czy narkotyki i one, tak jak się z nimi rozmawia, tak na luzie bardzo dużo mówią... naprawdę i wchodzi w klimaty takie, że mnie nieraz włosy stają dęba, ale staram się wejść w jej położenie, zrozumieć (wychowawczyni, ZP).

W przypadku działań empatycznych można mówić o swego rodzaju pracy emocjonalnej na poziomie głębokim (*emotional labor*), ale w nieco innym tego słowa znaczeniu niż nadała mu Arlie Hochschild (1983/2009) w książce *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. O ile badaczka poprzez pracę emocjonalną rozumiała działania zmierzające do faktycznego odczuwania emocji pozytywnych w relacjach z innymi, tak w tym przypadku chodzi o wzbudzanie w sobie emocji wynikających z zamiany perspektyw. Mogą być one zarówno negatywne (np. smutek, żal), jak również pozytywne (radość), lecz ważniejszy jest sam cel niż emocje z nim współwystępujące. W ten sposób osiąga się dystans, który pozwala na introspekcję.

Ludzie polykają te emocje, inkorporują je – odczuwają i puszczają dalej – racjonalizujesz je sobie, mówisz sobie, że to nie jest jego wina, myśląc o jego przestępstwie myślisz sobie o podstawach, starasz się oddzielić od chłopca i jego zachowania (dyrektor szkoły, ZP).

W przypadku empatii „osłabiającej” do głosu dochodzą emocje negatywne wynikające często z sympatyzowania z ofiarami podopiecznego. Niekiedy żywione uczucia są tak silne, że nie pozwalają określönemu wychowawcy na współpracę w danym wychowankiem. Sam doświadczyłem takiej sytuacji, gdy dowiedziałem się, że wychowanek, z którym miałem przeprowadzić wywiad, trafił do placówki za znęcanie się nad zwierzętami ze szczególnym okrucieństwem. W tym momencie nie byłem w stanie oddzielić tożsamości badacza od uczestnika i zrezygnowałem z wywiadu motywowany silnymi emocjami negatywnymi adresowanymi wobec mojego potencjalnego rozmówcy.

Czuję gniew i obrzydzenie z racji przestępstwa, nawet teraz – gwałciiciel dzieci – znasz jego historię, czytałeś akta, szczegółowo, masz to wszystko przed oczami, sam masz dzieci. Albo chłopiec który 22 letniej kobiecie wydułbał oczy po tym jak ją zgwałcił, po to żeby nie mogła zeznawać (kierownik internatu, SdN).

Trudność wynikająca z empatii „osłabiającej” znalazła odzwierciedlenie w nieformalnej zasadzie przejmowania takiego wychowanka przez innego wychowawcę, który próbuje nawiązać bliższą relację nie opierając się na empatii tego rodzaju. Wynika to nie tylko z faktu różnej wrażliwości i empatii poszczególnych członków personelu, lecz także odmiennej percepcji i odczuwania poszczególnych przestępstw. Często np. młodzi ojcowie posiadający małe dzieci nie są w stanie osiągnąć głębszego porozumienia z wychowankami – gwałcicielami dzieci.

Zakończenie i podsumowanie

Empatia w oddziaływaniu resocjalizacyjnym bezspornie zajmuje główne miejsce, gdyż pozwala nie tylko na właściwe odczytanie emocji podopiecznych, lecz także wypracowanie działań, które mają szansę do nich trafić i spowodować pozytywne zmiany w ich postawach. Uzyskane przeze mnie dane w toku prac badawczych, a także wnioski z ich analizy korespondują z podejściem emocjonalno-kognitywnym, wskazując na nierozzerwalny związek pomiędzy kompetencjami emocjonalnymi, które pozwalają na właściwe odczytanie afektów doświadczanych przez wychowanków, jak również emocjonalne rozumienie (*emotional understanding*) wynikające z przyjęcia roli innego. Czynniki emocjonalny mechanizmu empatii pozwala w przypadku reakcji emocjonalnej wywołać pożądane u wychowanka emocje, takie jak: żal, wstyd, lecz także radość i dumę, przez co łatwiej zmieniać postawę w kierunku tej właściwej. Ponadto, emocje zarówno te doświadczane przez personel, jak i podopiecznych, stanowią motywator do podejmowania działań empatycznych, a w konsekwencji współodczuwania. Są one niezbędne do budowania więzi emocjonalnej dającej początek

empatyzowaniu z drugą osobą. Uzyskane wyniki pozwalają także stwierdzić, że działania empatyczne, aby były skuteczne, muszą być wpisane w kontekst sytuacyjny, który pozwala osadzić podejmowane inicjatywy w obecnej rzeczywistości. Nie bez znaczenia dla efektywności działań empatycznych jest także dopasowanie socjometryczne pomiędzy personelem a podopiecznymi. W jego konsekwencji pojawia się więź emocjonalna, która z kolei warunkuje nie tylko komunikację, ale i skuteczność działań resocjalizacyjnych.

Rezultaty badań wskazują na niezwykle ważną rolę zaangażowania i indywidualnej relacji pomiędzy wychowankiem a personelem, opartej na emocjach. Konstatacja ta może prowadzić do wniosku, że empatia stanowi poważne „narzędzie” w oddziaływaniu resocjalizacyjnym i powinna stanowić element programu nauczania na poziomie studiów dla kandydatów do pracy z (nie tylko) trudną młodzieżą oraz poprzez kursy specjalistyczne dla kadry wszelkich placówek skupiających młodzież.

Literatura

- Andreychik, Michael R. i Nicole Migliaccio. 2015. *Empathizing With Others' Pain Versus Empathizing With Others' Joy: Examining the Separability of Positive and Negative Empathy and Their Relation to Different Types of Social Behaviors and Social Emotions*. „Basic and Applied Social Psychology” 5(37): 274–291.
- Blumer, Herbert. 1969. *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Chmielewska, Alicja i Jakub Kołodziejczyk. 2013. *Zastosowanie socjometrii jako narzędzia badania ról zespołowych*. „Współczesne Zarządzanie” 2: 121–130.
- Chomczyński, Piotr. 2017. *Nieformalne taksonomie wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich tworzone przez personel w kontekście oddziaływań resocjalizacyjnych. Socjologiczna analiza zjawiska*. „Resocjalizacja Polska” 11: 97–116 (<http://www.resocjalizacjapolska.pl/index.php/tp/article/view/9>).
- Chomczyński, Piotr. 2017. *Emotion Work in the Context of the Resocialization of Youth in Correctional Facilities in Poland*. „Polish Sociological Review” [w druku].
- Cooley, Charles H. 1922. *Human Nature and the Social Order (Revised Edition)*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cottrell, Leonard S., Jr. 1942. *The Analysis of Situational Fields in Social Psychology*. „American Sociological Review” vol. 7, nr 3: 370–382.
- Czyżewski, Marek. 2013. *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” Tom IX, nr 4: 14–27.
- Dewey, John. 1988. *Jak myślimy?*. Tłum. Z. Bestgen. Warszawa: PWN.
- Dewey, John i James Tufts. 1932. *Ethics (Revised ed.)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dilthey, Wilhelm. 1982. *Pisma estetyczne*. Tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: PWN.

- Fernandez, Yolanda. 2002. *In Their Shoes. Examining the Issue of Empathy and Its Place in the Treatment of Offenders*. USA, Oklahoma City: Wood 'N' Barnes Publishing & Distribution.
- Garfinkel, Harold. 1963. *A Conception of Experiments with „Trust” as a Condition of Stable Concerted Actions*. W: J. O'Brien (red.). *The Production of Reality: Essays and Readings on Social Interaction*. Thousand Oaks, California, USA: Pine Forge Press, s. 379–390.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnometodology*. Prentice-Hall Inc., New Jersey (przekład polski: 2007. *Studia z etnometodologii*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN).
- Goffman, Erving. 1952. *On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation and Failure*. „Journal of the Study of Interpersonal Relations” vol. 15, nr 4: 451–463.
- Goffman, Erving. 1961. *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York, Doubleday (przekład polski: 2011. *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Tłum. O. Waśkiewicz i J. Łaszcz. Sopot: GWP).
- Goffman, Erving. 2000. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak. Warszawa: Wyd. KR.
- Hałas, Elżbieta. 1994. *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw.
- Hammersley, Martyn i Paul Atkinson. 2000. *Metody badań terenowych*. Tłum. S. Dymczyk. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Hochschild, Arlie R. 1983. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press (przekład polski: 2009. *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. Konieczny. Warszawa: WN PWN).
- Kamiński, Marek, M. 2006. *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mead, George H. 1934. *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miszewski, Kamil. 2007. *Kiedy badacz jest tajnym agentem. O postrzeganiu niejawnej obserwacji uczestniczącej jako etycznie problematycznej, metodach badań ilościowych, zakulisowych wymiarach życia społecznego i ich związku ze wszystkim tym, o czym przed chwilą*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” T. III, 2: 33–59.
- Moczydłowski, Paweł. 2002. *Drugie życie więzienia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Mucha, Janusz. 1992. *Cooley*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Piotrowski, Andrzej. 1985. *Osobowość a tożsamość. O pewnej tendencji we współczesnej socjologii interakcji*. „Folia Sociologica” nr 12.
- Polaczuk, Paweł. 2011. *O racjonalności działania w ujęciu Maksa Webera*. „Studia Warmińskie” 48: 9–21.
- Rembowski, Józef. 1993. *Zarys historii badań nad empatią*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy” z. 9: 17–30.
- Schütz, Alfred. 1982. *Collective Papers. The Problem of Social Reality*. Vol. I. Hingham, USA: Kluwer Boston Inc.

- Shazia, Ashraf, Khalid Shazia i Ahmed Firoza. 2014. *A Study of Emotional Empathy and Delinquency*. „European Scientific Journal”, special edition, s. 385–395.
- Simmel, George. 1955. *Conflict, The Web of Group Afiliations*. Tłum. R. Bendix. Glencoe: Free Press.
- Simpson, Douglas i Mike Sacken. 2014. *The Sympathetic-and-Empathetic Teacher: A Deweyan Analysis*. „Journal of Philosophy & History of Education” vol. 64, nr 1: 1–20.
- Strayer, Janet. 1990. *Affective and Cognitive Perspectives on Empathy*. W: N. Eisenberg i J. Strayer (red.). *Empathy and its Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szacki, Jerzy. 2003. *Historia myśli socjologicznej* (wydanie nowe). Warszawa: WN PWN.
- Thompson, Ross A. 1990. *Empathy and Emotional Understanding: The Early Development of Empathy*. W: N. Eisenberg i J. Strayer (red.). *Empathy and its Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, Jonathan H. 2004. *Struktura teorii socjologicznej*. Tłum. G. Woroniecka, J. Szmata, A. Manterys, A. Mościskier, K. Wysieńska, E. Zakrzewska-Manterys, M. Bucholc i Z. Karpiński. Warszawa: WN PWN.
- Weber, Max. 2002. *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Tłum. D. Lachowska. Warszawa: WN PWN.
- Wilczek-Rużycka, Ewa. 2008. *Wypalenie zawodowe a empatia u lekarzy i pielęgniarek*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ziółkowski, Marek. 1981. *Znaczenie, interakcja, rozumienie*. Warszawa: WN PWN.

The Role of Empathy in Personnel’s Social Rehabilitation Activities Undertaken toward Juvenile Inmates from Correctional Institutions

Summary

The main aim of this paper is to point the role of empathy and its conditions in social rehabilitation work undertaken by personnel from juvenile detention centers and reformatories. Empathy plays crucial role both in creation of social bond between staff and inmates and in communication oriented on emotional arousal and transformation of attitudes. Staff actions basing on empathy toward juveniles used to determine their compassion. On the other hand empathy can bring also negative consequences when personnel empathizes with victims.

The conclusions presented in this paper come from seven years of qualitative study carried out in correctional institutions of all types in Poland. There was applied triangulation of methods, researcher and data. Empirical data is analyzed from the perspective of interpretative paradigm that enables to catch interactive dimension of empathy role.

Key word: empathy, emotional bond, emotions, social rehabilitation, juvenile detention centers, reformatories, interpretative paradigm, interactions.