

URSZULA SOBCZYSZYN
KS. MAREK JEZIORAŃSKI

RELACJA RESOCJALIZACYJNA I JEJ ZNACZENIE W NARRACJI WYCHOWAWCÓW ZAKŁADU KARNEGO

WPROWADZENIE

Środowisko zamkniętego zakładu karnego jest specyficznym miejscem, w którym krzyżują się różnego rodzaju oczekiwania i zadania. Z jednej strony samo pojawienie się instytucji więzienia jest wyrazem szeroko rozumianego oczekiwania społecznego, które w ten sposób stara się chronić siebie, swoich członków przed niebezpiecznymi zachowaniami poszczególnych osób. Tego rodzaju oczekiwanie zostaje podjęte przez Państwo, które poprzez tworzone przez siebie struktury Służby Więziennej podejmuje się realizacji głównego zadania tych służb, którym jest ochrona, społeczeństwa, obywateli. Innego rodzaju oczekiwania wynikają od osób bezpośrednio pokrzywdzonych. Domagają się one – w miarę możliwości – naprawienia wyrządzonej im krzywdy przez sprawców oraz zrekompensowania strat. Nie zawsze to jest oczywiście możliwe, zwłaszcza gdy krzywda dotyczy życia czy zdrowia człowieka. Niemniej jednak osoby pokrzywdzone oczekują, że wymierzona przez sąd kara da im poczucie sprawiedliwej odpłaty. Jeszcze innego rodzaju oczekiwania wynikają z pracy pedagogów i wychowawców więziennych oraz tych wszystkich, którzy mają na względzie przyszłą sytuację życiową skazanych. Tym środowiskom zależy przede wszystkim na tym, aby osadzony, po odbyciu kary, potrafił wrócić do

Dr URSZULA SOBCZYSZYN – starszy inspektor działu terapeutycznego Zakładu Karnego w Zamościu, ul. Okrzei 14, 20-400 Zamość.

Ks. dr MAREK JEZIORAŃSKI – adiunkt Katedry Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: marekj@kul.pl; ORCID: 0000-0002-9770-835X

społeczeństwa. Chodzi tu zasadniczo o umiejętność odnalezienia się w zmienionym społeczeństwie oraz o nabycie wewnętrznego przekonania, że realizacja dobra osobistego wzajemnie uwarunkowana jest realizacją dobra społecznego.

Można wskazać jeszcze inne, pomniejsze oczekiwania, które koncentrują się na osobie osadzonego i środowisku jego przebywania. Czasami są one przekute na różnego rodzaju zadania, które stawia się temu środowisku, innym razem dotyczą i kształtują jedynie międzyludzkie relacje. Aby w sposób optymalny móc sprostać tym wszystkim oczekiwaniom, poszukuje się różnego rodzaju modeli instytucji resocjalizacyjnych (Pierzchała, 2013; 2015). Jednym z takich źródeł dostarczających idei do realizacji pracy Służby Więziennej jest pedagogika resocjalizacyjna. Sytuuje się ona na styku dwóch obszarów. Z jednej strony jest to bardzo szeroki obszar pedagogiki oraz pozostałych nauk społecznych i humanistycznych, w których obecne są różnego rodzaju teorie dotyczące opisu człowieka i społeczeństwa oraz ich prawideł rozwojowych, z drugiej strony natomiast wiele uwarunkowań prawnych i instytucjonalnych.

Jedną z wyżej wspomnianych idei jest teoria relacji wychowawczej Hermana Nohla (1879-1960). Wyrasta ona z humanistycznego modelu nauk społecznych i koncentruje się na opisie działań wychowawczych w perspektywie relacji międzyosobowych.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie stanowiska wychowawców Służby Więziennej na temat znaczenia relacji z osadzonymi dla optymalizacji prowadzonych działań naprawczych. Artykuł składa się z dwóch głównych części. W pierwszej przedstawione zostaną założenia teoretyczne dotyczące kategorii „relacji wychowawczej” Nohla, które następnie zostaną odniesione do specyfiki środowiska resocjalizacyjnego. Wynikiem tego działania będzie przedstawienie teoretycznych podstaw „relacji resocjalizacyjnej” oraz jej zoperacjonalizowanych obszarów. Na ich podstawie zostaną sformułowane szczegółowe pytania badawcze. Do przeprowadzenia badań empirycznych w strategii jakościowej posłużymy się techniką wywiadu narracyjnego (Kvale, 2012). W drugiej części artykułu zostaną zaprezentowane wyniki przeprowadzonych badań oraz wnioski i postulaty pedagogiczne. Główny problem niniejszego artykułu, a zarazem prowadzonych badań jest zawarty w pytaniu: Jak postrzegana jest relacja resocjalizacyjna przez wybranych wychowawców w zakładzie karnym?

1. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

1.1. HERMAN NOHL – KONTEKST BIOGRAFICZNY

Zgodnie z paradygmatem humanistycznym każda część może być zrozumiała jedynie w kontekście całości. Stąd też, jak twierdzi Heinz-Hermann Krüger, „całościowe dzieło danego autora należy zatem w pewien sposób do jego biografii, która znowu musi być przyporządkowana jakiemś polu społecznemu i historycznej epoce” (Krüger, 2007, s. 21). Podobne stanowisko wyraża G. Bittner, który twierdzi, że każda prawda o człowieku i społeczności w ogóle, a zatem również „pedagogiczna” prawda wyrasta z kontekstu osobistej biografii (Bittner, 1997). Można nawet powiedzieć, że jest ona doświadczeniem zaczerpniętym z własnego życia (Bittner, 1997). Również włoski filozof tego nurtu Emilio Betti (1890-1968) zauważa, że „[...] niełatwo będzie wyciągnąć podobne wnioski na podstawie pojedynczego czynu, jeśli nie będziemy znać jego okoliczności ani jego przyczyn, ani następstw, które są z nim powiązane niczym ogniwa łańcucha. Jeśli okoliczności jego są znane, staje się możliwe określenie ich związku z osobowością jednostki” (Betti, 2015).

Na tej podstawie, przed przystąpieniem do prezentacji teorii relacji wychowawczej Hermana Nohla, należy krótko zaprezentować jego biografię. Urodził się 7 października 1879 roku w Berlinie. Miał dwoje rodzeństwa, a rodzice byli związani z pracą pedagogiczną. Ojciec był nauczycielem w gimnazjum, a matka ukończyła kurs na wychowawcę w przedszkolu. Herman studiował w Berlinie historię, literaturę niemiecką i filozofię. W 1904 roku uzyskał stopień doktora. W tym czasie centralną rolę w jego życiu pełnił Wilhelm Dilthey (1833-1911), który pomagał mu w uzyskaniu stypendium oraz towarzyszył w powstaniu pracy doktorskiej. Następnie przyjął go na swego asystenta oraz wspierał w uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego, co miało miejsce w Jenie w 1908 r. Od 1919 roku Nohl obejmuje Katedrę „filozofii praktycznej ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki” na uniwersytecie w Getyndze. Z tym uniwersytetem był związany do końca życia. W 1937 roku, ze względu na konflikt z narodowym socjalizmem, został przymusowo przeniesiony w stan spoczynku, a w 1943 roku, jako jedyny profesor z Getyngi, powołany do pracy w fabryce. Po wojnie został przywrócony na swoją katedrę. W 1949 roku przeszedł na emeryturę, a w 1953 został odznaczony honorowym obywatelstwem Getyngi (Chłodna, 2006). Przez swoich uczniów, do których należą m.in. Wilhelm Flitner (1889-1990) czy Erich Weniger (1894-1961), został zapamiętany jako „charyzmatyczny wykładowca”, który bardziej swoją postawą aniżeli dysputami akademickimi potrafił przekonywać do znaczenia relacji wychowawczej w procesie rozwoju człowieka (Chłodna, 2006).

1.2. TEORETYCZNE UWARUNKOWANIA „RELACJI RESOCJALIZACYJNEJ”

Podstawowym założeniem teoretycznym jest definicja relacji wychowawczej (*pädagogischer Bezug*) Nohla. Należy ją poddać szczegółowej analizie znaczeniowej. Dlatego też na początku pokazane zostaną wybrane polskie tłumaczenia tej definicji, następnie zaprezentowany zostanie oryginalny jej zapis, a ostatecznie w tym kontekście wskazane będą istotne elementy relacji wychowawczej według Nohla i ich właściwa treść, by na tej podstawie móc wskazać szczegółowe problemy badawcze rozpoznane w kontekście środowiska resocjalizacyjnego.

Definicję relacji wychowawczej Herman Nohl zamieścił w swoim podstawowym dziele: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. W polskiej literaturze naukowej pojawia się ta definicja w kilku tłumaczeniach. Dorota Sztobryn mówi o „kontakcie pedagogicznym” i definiuje go jako: „zaangażowaną relację pomiędzy człowiekiem dojrzałym a wychowankiem, realizowaną po to, by odnalazł on swoją drogę i siebie w życiu” (Krüger, 2007, s. 29). Z kolei Katarzyna Natoniewska prezentuje „relację pedagogiczną” jako „emocjonalny stosunek dojrzałego człowieka do osoby stającej się człowiekiem” (Berner, 2006, s. 196). Jeszcze inne tłumaczenie przedstawia Elżbieta Cieślik. Przede wszystkim wskazuje ona na fakt, że definiendum to „podstawa wychowania”, a nie „relacja wychowawcza”, co odpowiada wprawdzie wiernie tekstowi źródłowemu, niemniej jednak w innym miejscu Nohl za podstawę wychowania uważa relację pedagogiczną (Nohl, 1933, s. 21), więc nie ma w tym sprzeczności, a w literaturze naukowej bardziej zdomował się ten drugi termin. Przedstawia ona w następujący sposób definicję Nohla: „Podstawą wychowania jest zatem żywy i głęboki stosunek dojrzałego człowieka do człowieka w procesie jego stawania się, podjęty dla dobra tego ostatniego, aby mógł zrozumieć swoje życie i nadać mu własną formę” (Kron, 2012, s. 183). Warto zaznaczyć, że wszystkie tłumaczenia dotyczą współczesnych badaczy niemieckich.

Ze względu na rozbieżności w tłumaczeniach należy odnieść się do definicji źródłowej. Herman Nohl definiuje to zagadnienie jako: „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme” (Nohl, 1933, s. 22). Widzimy również, że w niektórych tłumaczeniach brak ostatniego elementu definicji źródłowej. To oczywiście nie jest (nie musi być) decyzja samego tłumacza. Należałoby raczej widzieć w tym decyzję autorów, którzy ze względu na sposób podejmowanego zagadnienia pominęli ostatnią część definicji. Podstawą do wyznaczenia problemów szczegółowych będzie zatem treść oryginalnej definicji, a polskie tłumaczenia będą pomocne przy doprecyzowaniu znaczeń.

W przytoczonej definicji warto zwrócić uwagę na trzy jej ważne elementy: 1) *das leidenschaftliche Verhältnis* (zaangażowana relacja/emocjonalny stosunek/żywy i głęboki stosunek); 2) *ein werdender Mensch* (wychowanek/osoba stająca się człowiekiem/człowiek w procesie jego stawania się); 3) *um seiner selbst willen* (by odnalazł on swoją drogę i siebie w życiu/dla dobra tego ostatniego).

1. *Das leidenschaftliche Verhältnis*. Trudność w przetłumaczeniu tego terminu sprawia użycie przez Nohla przymiotnika *leidenschaftlich*, który dosłownie oznacza „namiętny” i ma konotacje miłosne/erotyczne. Z drugiej strony podstawą tego słowa jest rzeczownik *das Leid* – „cierpienie”. Chodzi zatem o emocjonalnie zaangażowaną relację miłości względem wychowanka. Nohl pisze:

Prawdziwa miłość nauczyciela jest miłością podnoszącą (*hebende*), a nie miłością żądającą (*begehrende*). Pedagogiczna miłość do dziecka jest miłością do jego ideału. Stąd też pedagogiczna miłość wymaga wczucia się w dziecko i jego sytuację (Nohl, 1933, s. 22).

Można zatem powiedzieć, że wychowawca nie ma być jedynie osobą profesjonalnie wykonującą swój zawód, ale – zgodnie z koncepcją Nohla – wymaga się od niego pedagogicznej miłości, która zobowiązuje go do bardzo osobistego zjednoczenia się z sytuacją dziecka. F.W. Kron pisze, że takie założenie „[...] domaga się od wychowawcy, aby wczuł się w stan dziecka, wszedł w jego położenie [...]. Stąd miłość pedagogiczna musi być miłością wyższą, czyli duchową, nie może mieć nic wspólnego z erotyką czy działalnością charytatywną” (Kron, 2012, s. 186).

2. *Ein werdender Menschen*. Drugi element analizowanej definicji dotyczy koncepcji wychowanka. Nohl przedstawia go jako „człowieka w procesie stawania się”. Z tego stwierdzenia wynikają dwie ważne konsekwencje. Po pierwsze, relacja wychowawcza – i wychowanie w ogóle – możliwa jest tylko jako relacja asymetryczna, gdzie wychowawca stoi na wyższym poziomie rozwoju osobowego, a wychowanek uznaje jego autorytet. Uznanie tego autorytetu „nie ma nic wspólnego z nadużywaniem władzy i stosowaniem przemocy” (Kron, 2012, s. 186). Chodzi raczej o to, by wychowawca poprzez swoją wiedzę, kompetencje oraz zdolność wczucia się w sytuację wychowanka pozyskał sobie jego przychylność i zaufanie. Założenie dotyczące asymetryczności relacji wychowawczej oznacza również, że ta relacja dąży do stopniowego zanikania wraz z osiąganiem przez wychowanka coraz większej dojrzałości osobowej. Nohl pisze: „celem relacji wychowawczej jest siebie samą uczynić zbędną i stać się samowychowaniem” (1933, s. 22). Drugą zapowiadaną konsekwencją jest

koncepcja wychowawcy. Przede wszystkim zakłada się, że jego obecność jest bezwzględnie obowiązkowa. D. Klika pisze, że osiągnięcie przez wychowanka wyższego poziomu rozwoju nie dokonuje się autopojetycznie, ale musi być kierowane, i to przez osobę, a nie przez różnego rodzaju instytucje, takie jak np. kulturowe, kościelne, gospodarcze czy polityczne (Klika, 2000).

3. *Um seiner selbst willen*. Ostatni element odwołania motywu teleologicznego. Zgodnie z klasyczną definicją relacji jest ona przyporządkowaniem czegokolwiek czemuś ze względu na określony cel (Krąpiec, 2007). W tym miejscu Nohl wskazuje, że celem budowanej relacji wychowawczej jest wychowanek sam w sobie. Wychowawca ma pomóc wychowankowi w rozpoznaniu i realizowaniu jego specyficznego indywidualnego sensu życia. To znaczy, że wychowawca jest raczej adwokatem wychowanka względem różnego rodzaju podmiotów zewnętrznych. Wychowawca będzie nieraz musiał chronić ten indywidualny projekt życiowy wychowanka przed odmiennymi oczekiwaniami społecznymi, wynikającymi z zastanych struktur kulturowych, społecznych, religijnych, ideologicznych itp.

Z przedstawionych powyżej ustaleń natury teoretycznej ukazano znaczenie definicji relacji wychowawczej w ujęciu Nohla. Można mówić o wyodrębnieniu modelu relacji wychowawczej. W kolejnym etapie postępowania badawczego należy dopasować ten model do działań resocjalizacyjnych. Jest to uprawnione chociażby z tego względu, że Nohl zajmował się pedagogiką od strony jej ogólnych, uniwersalnych założeń. Stąd też jego propozycję specyficznego rozumienia wychowania w aspekcie relacji między wychowankiem a wychowawcą można próbować aplikować do różnego rodzaju obszarów wychowawczych. Obecnie chcemy odnieść ukazany model do pedagogiki resocjalizacyjnej i poznać stanowisko pracujących w zakładach karnych wychowawców, w jakim stopniu jest on realizowany i w ogóle możliwy do zrealizowania. Stąd też operacjonalizacja definicji Nohla będzie wyrażała się w następujących pytaniach:

1. Jak odnosi się Pani/Pan do postulatu o osobiste zaangażowanie się wychowawcy w proces resocjalizacji osadzonego? (chodzi o uwarunkowania tego zaangażowania się, emocjonalność, stopień, sfery, w jakich sytuacjach ono jest potrzebne, konieczne, a w jakich przeszkadza)

2. Jak ocenia Pani/Pan obecność osoby znaczącej (autorytetu) w procesie resocjalizacji?

3. Jak ocenia Pani/Pan konieczność dojrzałości osobowej (moralnej) wychowawcy więziennego dla skuteczności podejmowanych przez niego działań resocjalizacyjnych?

4. Co jest celem Pani/Pana pracy resocjalizacyjnej? (czy cel skoncentrowany jest na dokładnym wypełnianiu obowiązków, czy też na osadzonym)

2. „RELACJA RESOCJALIZACYJNA” W NARRACJI WYCHOWAWCÓW ZAKŁADU KARNEGO

Poniżej zostaną przedstawione wyniki badań empirycznych wraz z ich interpretacją. Ukażą one, w jakim stopniu propozycja specyficznego rozumienia wychowania w aspekcie relacji między wychowankiem a wychowawcą według Nohla jest realizowana w procesie resocjalizacji w warunkach izolacji więziennej.

W badaniach wzięło udział trzech wychowawców Zakładu Karnego w Zamościu, pełniących swoje obowiązki w Oddziale Zewnętrznym wymienionej jednostki penitencjarnej. Są to funkcjonariusze Służby Więziennej o podobnym pod względem doświadczenia okresie służby: wychowawca 1 – mężczyzna, 12 lat służby; wychowawca 2 – mężczyzna, 11 lat służby; oraz wychowawca 3 – kobieta, 10 lat służby. Wyniki zostaną przedstawione zgodnie z podanymi obszarami badawczymi.

2.1. OSOBISTE ZAANGAŻOWANIE WYCHOWAWCY W PROCES RESOCJALIZACJI

Pierwszym analizowanym zagadnieniem był pogląd osób badanych na postulat osobistego zaangażowania się wychowawcy w proces resocjalizacji osadzonego. Wszyscy uczestnicy badań uważają postawę osobistego zaangażowania się wychowawcy w resocjalizację swoich podopiecznych za niezbędną. Świadczą o tym następujące wypowiedzi pochodzące z wywiadów.

Wychowawca 1:

Każdy człowiek posiada emocje. Nie jest w pełni możliwe odcięcie się od emocji w dowolnym momencie, a co za tym idzie, niemożliwe jest bezemocjonalne podejście do pracy, w tym do pracy resocjalizacyjnej. Zaangażowanie wychowawcy w proces resocjalizacji jest niezbędne [...]. Zaangażowanie w sensie czysto zawodowym towarzyszy w pracy przez cały czas. Jest niezbędne do jak najbardziej skrupulatnego czuwania nad samym „podopiecznym”, jego bezpieczeństwem, sytuacją prawną, procesem resocjalizacji.

Wychowawca 2:

W mojej ocenie zaangażowanie powinno być niezbędne. Odpowiedzialność za drugiego człowieka łączy się z troską osobistą o skazanego. Dostrzeganie wychowanków

(indywidualności), ich odmiennych doświadczeń życiowych ma przełożenie na działania podejmowane wobec skazanych. Również zdolność empatii, czyli zdolność do wczuwania się w rolę i zrozumienie osadzonego to istotny czynnik przekładający się na zaangażowanie wychowawcy. [...] Ważna jest też umiejętność słuchania – należy pozwolić wychowankowi mówić, wówczas potrafi się on otworzyć, co ułatwia lepsze zdiagnozowanie osadzonego. Jeśli skazany chce mówić o swoich problemach, to znaczy, że ufa wychowawcy. Daje mu to poczucie zrozumienia i bycia wysłuchanym.

Powyższe wypowiedzi wskazują nie tylko na dostrzeganą potrzebę osobistego zaangażowania się wychowawcy w proces resocjalizacji, ale też nakreślają, m.in. powinno się ono przejawiać w budowaniu poczucia bezpieczeństwa i zaufania, okazywaniu zainteresowania i szacunku, dostrzeganiu indywidualności, okazywaniu zrozumienia i umiejętności słuchania.

Podobne zdanie na temat osobistego zaangażowania wychowawcy w proces resocjalizacji ma trzecia osoba spośród badanych. Wychowawca 3:

W moim przekonaniu praca z osobami zdemoralizowanymi lub z kręgu takich osób, nie może być efektywna bez podarowania tym ludziom własnej emocjonalności. Osoba bez gotowości do osobistego zaangażowania się w proces pożądaných zmian u osadzonych nie powinna podejmować się zadania bycia wychowawcą. Należałoby przykładać wielką wagę do tego, jacy ludzie podejmują się zadania bycia wychowawcami w szeregach Służby Więziennej. Moja postawa wobec relacji wychowawca–osadzony oparta jest przede wszystkim na bezwarunkowym szacunku dla drugiego człowieka. [...] Praca wychowawcy ma na celu wzbudzenie u podopiecznego wewnętrznej motywacji do zmian na poziomie myśli, emocji i zachowań. Podejmując się pracy na tym etapie, należy uwzględnić konieczność zbudowania podopiecznemu poczucia bezpieczeństwa i bezwarunkowej akceptacji.

Osoby badane dostrzegają jednak pewne niebezpieczeństwa i zarazem granice osobistego zaangażowania się wychowawcy w proces resocjalizacji. Mogą one być związane z populacją osadzonych, niedostatecznym przygotowaniem wychowawcy do służby w tej formacji oraz ze strukturą organizacyjną Służby Więziennej. Akcentują je w poniższych wypowiedziach.

Wychowawca 1 zauważa:

Zaangażowanie wychowawcy nie powinno przekraczać wyraźnie wyznaczonych granic zawodowego profesjonalizmu, określonych w zbiorze obowiązujących przepisów (Ustawy o Służbie Więziennej, Kodeksów, Zarządzeń itp.). Nadmierne zaangażowanie, zwłaszcza w stopniu emocjonalnym, jest niebezpieczne z uwagi

na możliwość zatarcia bariery funkcjonariusz–osadzony, zarówno w wymiarze osobistym (ekstremalnie rzadko, ale jednak zdarzają się przypadki powstawania związków partnerskich), jak również w wymiarze prawnym, polegające na wchodzeniu w relacje mające na celu łamanie obowiązujących przepisów.

Powyższa wypowiedź wskazuje, że nadmierne zaangażowanie emocjonalne wychowawcy w proces resocjalizacji może doprowadzić go do wejścia w tzw. nieformalne kontakty ze swoimi podopiecznymi, co w efekcie będzie skutkowało albo łamaniem norm etycznych, albo wejściem na drogę przestępstwa.

Wychowawca 3 zwraca uwagę, iż nadmierne zaangażowanie emocjonalne wychowawcy oraz świadomość dokonanych przez podopiecznych przestępstw może utrudniać mu pracę z osobami pozbawionymi wolności:

Na poziomie emocjonalnym nierzadko uaktywnia się niechęć do konkretnego osadzonego, wynikająca z wiedzy o czynach, których się dopuścił. Świadomy wychowawca to taki, który na bieżąco kontaktuje się ze swoimi postawami oraz emocjami. Podejmuje się bieżącego porządkowania i osławiania stanu, w którym się aktualnie znajduje, celem uniknięcia negatywnych przekazów wobec tego, któremu z założenia i przekonania chce pomagać w kierunku pozytywnej zmiany.

Inną dostrzeganą trudnością osobistego angażowania się w proces resocjalizacji jest sytuacja, z którą wychowawca mierzy się na co dzień, czyli brak gotowości podopiecznych lub jedynie ich deklaratywna gotowość do pracy nad sobą.

Wychowawca 3 stwierdza:

[...] w sytuacjach osobistego zaangażowania się w pracę ze skazanym, wielokrotnie spotkałam się z sytuacjami, kiedy podopieczny manipulował i kłamał, chcąc jedynie uzyskać swoje cele podczas odbywanej kary. Pomimo świadomości w zakresie ryzyka niepowodzenia, na poziomie emocjonalnym takie doświadczenie jest trudne i wymaga ponownego wzbudzenia w sobie motywacji do dalszej pracy, opartej w dużej mierze na wewnętrznych przekonaniach zmierzających do zmiany ludzi i świata na lepsze.

Cytowany wychowawca zwraca również uwagę na sytuacje, w których zaangażowanie emocjonalne wychowawcy może wręcz doprowadzić do zaistnienia zagrożenia bezpieczeństwa jego własnego, innych funkcjonariuszy czy pozostałych podopiecznych. Są to

sytuacje realnego zagrożenia ze strony osadzonych, które wymagają od wychowawcy zachowania chłodnej oceny sytuacji, gotowości do rozmów o charakterze

negocjacyjnym, do wyznaczania granic w sposób asertywny, egzekwowania porządku i dyscypliny, „oswajania” agresywnego skazanego do zachowań opartych na szacunku.

W związku z tym granice osobistego zaangażowania się w proces resocjalizacji, opartego na emocjonalności, wychowawca 3 dostrzega w „asertywnym dbaniu o siebie, innych funkcjonariuszy, a tym samym o bezpieczeństwo jednostki i bezpieczeństwo społeczeństwa”.

Badani zwracają również uwagę, że tym, co utrudnia im osobiste zaangażowanie się w proces resocjalizacji, jest struktura organizacyjna formacji, w której służą.

Wychowawca 1 twierdząc, że „niezbędne jest również zachowanie równowagi w zaangażowaniu; pod opieką jest około 100 osadzonych, do każdego trzeba podchodzić z taką samą dozą zaangażowania i profesjonalizmu”, wskazuje na zbyt dużą ilość skazanych przypadających na jednego wychowawcę.

Podobnie wychowawca 2 zwraca uwagę na ten fakt, że

[...] największe trudności powoduje zbyt duża liczba wychowanków w stosunku do wychowawców. Ponadto nie można się całkowicie poświęcić pracy z osadzonym z uwagi na liczne wytyczne i polecenia przełożonych, które w dużej mierze ograniczają czas na pracę z człowiekiem. Pracę utrudniają również duże obciążenie obowiązkami oraz czasochłonne systemy informatyczne.

Wszystko to zdaniem badanego prowadzi w efekcie do szybkiego wypalenia zawodowego. Podobnego zdania jest wychowawca 3:

Budowanie relacji ze skazanym obecnie jest zaburzone przez nakładanie na wychowawców zadań skupionych na tworzeniu dokumentacji wychowawczej poprzez uzupełnianie systemów informatycznych, przy konieczności przygotowania szeregu danych statystycznych, równoczesnych działaniach profilaktycznych celem zapewnienia bezpieczeństwa w jednostce, przy stale obecnej presji czasu.

Wniosek. Z przedstawionych badań wynika, że wychowawcy intuicyjnie widzą potrzebę emocjonalnego zaangażowania się w relację resocjalizacyjną z osadzonym. Nie wyobrażają sobie własnej pracy bez autentycznego przejęcia się sytuacją wychowanka. Niemniej jednak ten *leidenschaftliches Verhältnis* jest ograniczony i kontrolowany, stąd nie można mówić o pełnej zgodzie na tego typu relację. Można wskazać dwie grupy warunków, które sterują otwartością tej relacji. Po pierwsze, są to uwarunkowania środowiskowo-organizacyjne.

Duża liczba podopiecznych przypadająca na jednego wychowawcę uniemożliwia realizację Nohlowskiego modelu w pełnym zakresie. Po drugie, co wydaje się tutaj o wiele ważniejsze, to nastawienie samych wychowawców. Uznając konieczność osobistego zaangażowania się w tę pracę, zostawiają oni sobie „furtkę bezpieczeństwa”. W sytuacji różnego rodzaju pojawiających się zagrożeń ze strony osadzonych usuwają się oni z takiego typu relacji w stronę regulacji formalnych (Pierzchała, 2013, s. 30, 41 i inne). To natomiast oznacza, że wychowawcy zawsze panują nad tą relacją, co w istocie jest nie do pogodzenia z założeniami genewskiego pedagoga, choć z drugiej strony jest jak najbardziej zrozumiałe. Stąd też ciekawym badawczo projektem byłoby takie podejście, które w ramach quasi-eksperymentu pedagogicznego utworzyłoby optymalne warunki dla zaistnienia owego *leidenschaftliches Verhältnis*, by wtedy móc podjąć podobne badania empiryczne.

2.2. OBECNOŚĆ AUTORYTETU W PROCESIE RESOCJALIZACJI

Drugim analizowanym zagadnieniem był pogląd osób badanych na znaczenie autorytetu w procesie resocjalizacji (por. Pierzchała, 2013). W badaniu tej kwestii posłużono się dwoma pytaniami (2 i 3). Wszyscy wychowawcy uważają, że udział osoby znaczącej w działaniach resocjalizacyjnych warunkuje jego skuteczność.

Wychowawca 1 nie tylko dostrzega wartość i konieczność udziału osoby znaczącej w procesie resocjalizacji, ale wyróżnia on także dwa rodzaje autorytetu: formalny i nieformalny. Widoczne jest to w następujących słowach:

[...] rozdzielając znaczenie autorytetu na formalny i nieformalny, bez zagłębiania się w ich dokładne definicje, jego zbudowanie u osadzonego umożliwia proces docierania do skazanego, a następnie przeprowadzenie procesu zmian. W świadomości osadzonego autorytetem w pierwszej kolejności, w najprostszym znaczeniu, zostaje osoba, która w jego ocenie okazała się silniejsza od niego. [...] Czasami łatwiej jest u takich osadzonych zbudować autorytet nieformalny. Wystarczy w odpowiednim momencie udzielić mu pomocy w realizacji czasami błahej sprawy. Pojawia się wtedy u osadzonego przeświadczenie, że „ten potrafi mi pomóc, może warto go posłuchać”.

W powyższej wypowiedzi wychowawca 1 wskazuje, jakich cech czy postaw oczekują skazani od swoich wychowawców, które z kolei mogą stać się podstawą do wypracowania sobie w ich oczach autorytetu. Podkreśla tutaj znaczenie postawy otwartości, zainteresowania i gotowości do niesienia pomocy ukierunkowanej na szeroko pojmowane dobro osadzonego.

Także drugi z badanych wychowawców zwraca uwagę na cechy, za pomocą których można stać się dla więźniów osobą znaczącą:

Moim zdaniem autorytetem zostają funkcjonariusze posiadający umiejętność **zjednania sobie podopiecznego, zainteresowania go, partnerskiego traktowania** [wyróżn. U. S., M. J.] z zachowaniem granic. Tylko taki wychowawca, który własnym postępowaniem potwierdza to, co głosi, wzbudza zaufanie u skazanych. Autorytet może być budowany jedynie na drodze dialogu, spotkania z drugim człowiekiem, odkrycia i uszanowania jego indywidualności. Takiego wychowawcy osadzeni słuchają, wierzą mu, zaczynają go naśladować. Wychowawca, który pragnie zapewnić sobie autorytet, powinien zachować pewien dystans między sobą a skazanym, uwarunkowany przewagą jego doświadczenia i wiedzy, jak również wynikający z pełnionej funkcji. [...] Skazani, oceniając swoich przełożonych, największą uwagę zwracają na umiejętności wychowawcze, takie jak sprawiedliwość, obiektywizm, lojalność wobec nich, takt pedagogiczny, życzliwość, zainteresowanie ich sprawami czy rozumienie. Niezależnie od efektów w procesie resocjalizacji, osadzeni zwracają również uwagę na umiejętności interpersonalne wychowawców, zdolności organizacyjne, zaangażowanie w pracę, pomoc w rozwiązywaniu problemów, empatię czy gotowość do poświęcania czasu na rozmowę; natomiast autorytet moralny jest czymś znacznie trudniejszym niż autorytet znawstwa czy umiejętności. W tej dziedzinie nie można mieć autorytetu: trzeba nim być.

Można zauważyć, że cytowany wychowawca nie oddziela autorytetu formalnego i nieformalnego; wskazuje raczej na wzajemne przenikanie i uzupełnianie się jednego i drugiego. Ponadto zwraca on uwagę na cechy, których skazani nie chcieliby dostrzegać u swoich wychowawców i które utrudniają tym samym zbudowanie sobie autorytetu w ich oczach:

skazani nie tolerują narzucania autorytetu za pomocą represji czy też innych form nacisku. Wywołuje to w nich bunt i negację, ale z drugiej strony, według nich wychowawca, który pozwala sobie na zbytne spoufalanie się, niezbyt jest ceniony. Osadzeni wnikliwie obserwują swoich wychowawców i wychwytyują ich skłonności do pozerstwa, przesady, pedantyzmu czy roztargnienia. Zwracają również uwagę na cechy zewnętrzne i zachowanie. Autorytet wychowawcy upada, gdy nie potrafi on utrzymać karności w oddziale, nie dotrzymuje obietnic, a także wówczas, gdy pojawiają się rozbieżności między jego słowami a czynami.

Także trzeci z badanych wychowawców przypisuje znaczącą rolę obecności osoby znaczącej w procesie resocjalizacji:

Skuteczny proces resocjalizacji bez autorytetu, czy osoby znaczącej nie ma racji bytu. Z moich obserwacji wynika, że skazani to osoby, którym towarzyszy kult siły. Lubią się tym samym z osobami, które w ich przekonaniu mają jakiś rodzaj władzy, sprawczości czy też są decyzyjne.

W stwierdzeniu tym nie pojawiają się jednak jednoznaczne słowa wskazujące na to, że jedynym autorytetem dla skazanych może być tylko funkcjonariusz. Osobami mającymi „jakiś rodzaj władzy, sprawczości lub decyzyjności” mogą być również inni skazani, znajdujący się w określonej hierarchii w społeczności skazanych i tzw. drugim życiu więzienia.

Wychowawca 3, podobnie jak poprzedni badani, określa, jaki wychowawca ma szansę zostać autorytetem dla swoich podopiecznych:

Autorytetem u osadzonych według moich obserwacji zostają wychowawcy, którzy nie okazują przede wszystkim w pierwszych kontaktach z podopiecznymi lęku lub nie okazują go wcale, gdy mają do czynienia z osobami zakwalifikowanymi jako szczególnie niebezpieczne; wychowawcy, którzy są konkretni, rzeczowi, konsekwentni, dotrzymują słowa, cieszą się zaufaniem swoich przełożonych i tym samym są sprawczy w działaniu; dodatkowo są autentyczni, potrafią „pracować” na emocjach osadzonych, być źródłem wsparcia, pomocy i zrozumienia, mają zdrowy dystans do siebie i pracy, poczucie humoru i są wymagający.

Kolejnym analizowanym zagadnieniem był pogląd osób badanych na konieczność dojrzałości osobowej wychowawcy więziennego dla skuteczności podejmowanych przez niego działań resocjalizacyjnych. Udzielone odpowiedzi pokazały, że wszystkie osoby badane uważają, iż tylko dojrzały moralnie wychowawca może prowadzić skuteczne oddziaływania resocjalizacyjne w warunkach izolacji więziennej.

Wychowawca 1 podkreśla rolę i znaczenie dojrzałości osobowej wychowawcy pełniącego służbę w zakładzie karnym w różnorodności sytuacji i zdarzeń, mających miejsce każdego dnia za więziennym murem:

Dojrzałość moralna niezbędna jest w pracy z osobą pozbawioną wolności. Istnieją dwie strony tego zagadnienia. Dojrzałość moralna w zakresie kultury osobistej, świadomości granic kontaktu zawodowego, przestrzegania obowiązujących przepisów i ograniczeń. Z drugiej strony dojrzałość moralna objawiająca się wyrobieniem rozpoznania granicy, kiedy i w jakim zakresie można zaimportować element skrócenia dystansu, zwrócenia się w sposób żartobliwy, rozładujący napięcie związane z pobytem w warunkach izolacji. Jednocześnie dojrzałość moralna

umożliwia prawidłowe wchodzenie w role społeczne, w tym przypadku interesującą nas rolę wychowawcy w zakładzie karnym. W niektórych przypadkach wskazane jest okazanie większej dozy współczucia, empatii, np. przy informowaniu skazanego o stracie członka rodziny. W innych wskazane jest utwardzenie stanowiska, przeprowadzenie w sposób zdecydowany, poważny rozmowy dyscyplinującej.

Także wychowawca 2 uważa, że w dużej mierze dojrzałość moralna wychowawcy więziennego ma wpływ na skuteczność prowadzonych przez niego działań resocjalizacyjnych. Mówi o tym w sposób następujący:

Niewątpliwie dojrzały osobowościowo i ukształtowany moralnie wychowawca potrafi skuteczniej podejmować oraz prowadzić oddziaływania resocjalizacyjne. Wychowawca winien być przewodnikiem dla skazanych: nie tylko przekazywać im wiedzę, ale także przygotowywać swoich podopiecznych do dojrzałego życia po opuszczeniu zakładu karnego. Powinien pomagać kształtować ich wartości, ucząc uczciwości, szacunku, tolerancji, co od niego samego wymaga osiągnięcia pewnego poziomu dojrzałości w podejmowaniu przez niego działań resocjalizacyjnych.

Cytowany badany dostrzega konieczność stałego rozwoju wychowawcy więziennego. Uważa bowiem, że

[...] istotnym elementem dojrzałej osobowości jest obiektywna postawa wobec siebie, czyli umiejętność wglądu w siebie. Człowiek o ukształtowanej dojrzałej osobowości w pełni akceptuje samego siebie, zna swoje mocne i słabe strony, wobec ludzi nie jest nieśmiały, ale też nie chce nad innymi dominować. Człowiek taki żyje w prawdzie. Szanując i ceniąc siebie, swoje wartości, nie obawia się dezaprobaty i odrzucenia. Ma realistyczny obraz samego siebie, nie dąży do nierealnych dla siebie celów, zna swoje prawdziwe motywy działania i pragnienia. Dojrzały jest ten, kto rozumie innych, jednocześnie nie domagając się zrozumienia z ich strony, ten kto szanuje innych ludzi, sam nie domagając się od nich szacunku, i ten kto kocha, nie żądając miłości od innych. Oznaką dojrzałej osobowości jest również empatia, a więc otwartość na problemy innych ludzi, zdolność do spostrzegania ich uczuć i emocji, trafnego spostrzegania ich położenia życiowego i zdolność do „emocjonalnego współbrzmienia”. Ponadto dojrzałość skutecznie pomaga rozwiązywać problemy życiowe, wpływa na wybór celów strategicznych w funkcjonowaniu jednostki.

W ocenie wychowawcy 2 wymienione przejawy dojrzałości osobowej wychowawcy w zakładzie karnym pomagają nie tylko w stawaniu się autorytetem

dla swoich podopiecznych, ale przede wszystkim pozwalają zaprojektować odpowiednie, a zatem adekwatne oddziaływania względem nich oraz konsekwentnie je realizować.

Badany wychowawca 3 także dostrzega konieczność dojrzałości moralnej wychowawcy więziennego, ale jednocześnie rozszerza taką potrzebę na wszystkich funkcjonariuszy Służby Więziennej, którzy pracują w bezpośrednim kontakcie ze skazanymi:

Funkcjonariusz, a w szczególności pracujący w stałym kontakcie z osadzonymi, powinien być osobą godną szacunku, o wysokim poziomie świadomości, zasad i norm moralnych; wymagającą od siebie i od innych wszelkich przejawów dobra, uważny na emocjonalność drugiego człowieka, odnoszący się do ludzi z szacunkiem; żyjący według norm i zasad, które wyznaje. Człowiek, który podejmuje się zadania „naprawy” drugiego człowieka, musi być świadomy wagi odpowiedzialności, jaką ponosi. Według mnie, wychowawca pracuje całym sobą. Ziarno musi być dobre, by dało dobre owoce.

Wniosek. Powyższe wypowiedzi ukazują pełną zgodę badanych co do obecności osoby znaczącej (autorytetu nieformalnego) i moralnej dojrzałości w procesie resocjalizacji. Badani przyznają, że jest to konieczny warunek optymalizacji pracy wychowawczej w zakładach karnych. Tak zdecydowane stanowisko wychowawców otwiera ważny problem. Otóż mówienie o moralnym bądź niemoralnym zachowaniu jest możliwe jedynie w oparciu o przyjęty wcześniej kodeks etyczny, a tych kodeksów może być wiele. Bez odniesień do wybranej hierarchii aksjologicznej nie jest możliwe moralne wartościowanie zachowań ludzkich. Stąd też pojawia się pytanie o obecność założeń aksjologicznych w szeroko rozumianym programie wychowawczym zakładów karnych¹: jak one tam są formułowane, jakie to są normy etyczne, jaka jest ich hierarchia, co stanowi o ich wyborze, co powinno stanowić o ich wyborze itp. W tym miejscu nie chodzi o opowiedzenie się za jakimś konkretnym systemem

¹ W zakładzie karnym nie ma programu wychowawczego w sensie ścisłym, który miałby regulować tę sferę działania jednostki na poziomie ogólnym. Odgórne przepisy mówią, w jakich obszarach wychowawcy mają pracować ze skazanymi, natomiast indywidualne programy oddziaływania oraz tzw. programy readaptacji społecznej do konkretnego skazanego opracowują już sami wychowawcy. Są też odgórne przepisy Dyrektora Generalnego SW, które wskazują na etos pracy funkcjonariusza SW, w których zawarte są określone normy moralne. Przykładem takich rozwiązań jest Regulamin Dyrektora Generalnego SW z dnia 18.10. 2010 r., który w § 10 stwierdza: „Funkcjonariusz i pracownik w kontaktach z osadzonym kieruje się **humanitarnym stosunkiem do jego osoby** [pokręślenie własne], zachowując konieczny dystans i rozwagę oraz powinien stawiać mu wymagania stosowne do możliwości”.

etycznym, ale o zasygnalizowanie problemu, by nie zostawiać go intuicyjnemu i osobistemu wyborowi poszczególnych wychowawców.

2.3. CELE PRACY RESOCJALIZACYJNEJ

Ostatnim analizowanym zagadnieniem było określenie, na jakim celu w swojej pracy resocjalizacyjnej w warunkach izolacji więziennej koncentrują się obecnie osoby badane.

Wychowawca 1 udzielił stwierdził przede wszystkim, że cel pracy resocjalizacyjnej zapisany został w art. 67 k.k.w..

[...] celem codziennej pracy wychowawczej powinno być zlikwidowanie, ewentualnie zmniejszenie nieprzystosowania społecznego osadzonych, więc kiedy powrócą do społeczeństwa, nie powrócą od razu do destruktywnego zachowania, które doprowadziło ich do warunków izolacji w pierwszym przypadku. [...] Cel i zakres są otoczone masą przepisów i ograniczeń. Powoduje to, że wypełnianie wszystkich obowiązków staje się trudne do realizacji.

Po tym stwierdzeniu wychowawca w sposób dość „formalny” prezentuje cele pracy resocjalizacyjnej ujęte w Ustawie (por. Pierzchała, 2017).

Odpowiedź wychowawcy 2:

Życzyłbym sobie, aby priorytetem w mojej pracy resocjalizacyjnej było osiągnięcie satysfakcji z sukcesów w przemianie moich wychowanków. Praca wychowawcy powinna być skoncentrowana zarówno na dokładnym wypełnianiu obowiązków, jak i równocześnie na osadzonym. Jednakże czy w przypadku natłoku obowiązków jest to możliwe? Mam duże wątpliwości, czy jestem typowym urzędnikiem państwowym, czy wychowawcą pracującym w bezpośrednim kontakcie z człowiekiem? Najważniejszym celem jest zlikwidowanie lub znaczne zmniejszenie nieprzystosowania społecznego osadzonych. Tego typu działanie jest procesem korekcyjnym. Moim celem jest przekazanie pewnej wiedzy i zaleceń nowych stylów zachowania, zmiana nawyków charakterologicznych, a zwłaszcza wyeliminowanie niekorzystnych, aspołecznych i antyspołecznych postaw warunkujących zachowania człowieka. Jednym z celów jest doprowadzenie do takiego poziomu osadzonego, który można określić jako taki stan osobowości więźnia, który umożliwi mu funkcjonowanie w społeczeństwie (po zwolnieniu z więzienia) w sposób nie naruszający norm prawnych. Kolejnym celem jest taki wpływ na osadzonego, który można określić jako taki stan osobowości więźnia, który umożliwi mu funkcjonowanie

w społeczeństwie nie tylko w sposób nie naruszający norm prawnych, ale także w sposób respektujący wiele istotnych i ważnych dla życia społecznego norm moralnych (są to założenia kodeksowe). Jednakże, jak wspomniałem na początku, w obecnych realiach główny cel mojej pracy skupia się na rzetelnym wypełnianiu obowiązków biurokratycznych, a nie na pracy z osadzonym. To smutne stwierdzenie, ale prawdziwe. Resocjalizacja jest tylko pustym frazesem. Całokształt realizowanych oddziaływań i obowiązków, które wypełniają czas wychowawcy, jest niestety tylko sukcesem działań pozorowanych.

Wychowawca 3:

W moim przekonaniu obecnie funkcjonująca struktura Służby Więziennej odbiera wychowawcom realne możliwości w zakresie pracy resocjalizacyjnej. Często praca wychowawcza sprowadza się do bycia administratorem w oddziałach wychowawczych. Moja praca skoncentrowana jest na dokładnym wypełnianiu obowiązków oraz na osadzonym. Trudno obecnie pogodzić czasowo te dwa jakże paradoksalnie różne cele. Obecnym miernikiem wydajnej, dobrej pracy wychowawczej jest w moim odczuciu właściwie wypełniona „biurokracja”, spowodowanie wzrostu różnych wskaźników. Jest to obszar, gdzie z łatwością można wskazać i udokumentować wychowawcy ewentualne braki w zakresie wypełnianych obowiązków. Pracy, nawet najbardziej efektywnej ze skazanym nie da się zlustrować, miarodajnie ocenić jej efektywności, chyba że jest to efekt wielu miesięcy tychże oddziaływań. Praca resocjalizacyjna jest procesem żmudnym, niewidocznym „gołym” okiem. W procesie tym często ma miejsce progres, co nie musi oznaczać porażki czy niepowodzenia. Rozumiejący te zagadnienia dopuszczają taką możliwość i nadal wspierają podopiecznego do dalszej pracy. Co jest moim celem? Po wielu latach pracy, w tym również doświadczeniach czterech lat pracy w oddziale terapeutycznym dla uzależnionych od alkoholu, moim celem jest to samo, co blisko dziesięć lat temu – dołożyć choć jeden skromny kamyczek do zmiany ludzi i świata na lepsze; chęć wzbudzenia wzajemnej odpowiedzialności za to, kim jesteśmy my sami i ludzie wokół nas: nasi bliscy, ci dalsi, ci obcy, skazani, którzy też kiedyś byli dziećmi lub nigdy nie dane im było nimi być. Wychowawca to misja, to praca całym sobą.

Wszyscy badani jednoznacznie wskazują, że w obecnych realiach i wyzwaniach, które stawia przed nimi formacja, w której pracują, trudno jest realizować cele resocjalizacyjne zawarte w zapisie art. 67 k.k.w. i tym samym koncentrować się na osobie skazanego. Mają tego świadomość i chociaż próbują pogodzić rzetelne wypełnianie obowiązków ze szczególnym ukierunkowaniem

na dobro swoich podopiecznych, to jednak w ich codziennej pracy przeważa wypełnianie szeroko pojętej biurokracji.

Wniosek. Powyższe wypowiedzi wskazują na bardzo ważne założenia teleologiczne badanych wychowawców. Zasadniczo wszyscy badani wyrażają przekonanie, że autentycznym celem ich pracy jest dobro osadzonych, rozumiane w perspektywie ich przyszłego życia na wolności. Niemniej jednak nikt nie zwrócił uwagi na to, by o to „dobro” zapytać samych wychowanków. Źródłem miarodajnej operacjonalizacji celu pracy resocjalizacyjnej było odwołanie się albo do k.k.w. albo też do własnej intuicji. W wypowiedziach nie pada propozycja, by co najmniej wraz z wychowankiem porozmawiać o tym, jak rozumiany jest cel, do którego zdąża praca wychowawcza w zakładzie karnym. Dominuje również w wypowiedziach model pełnej odpowiedzialności za tę pracę składanej na „barki” wychowawcy. Od wychowanka nie oczekuje się aktywnego wkładu w formułowaniu własnego dobra rozwojowego, a jedynie efektywnego podporządkowania się ustalonym wytycznym.

Pojawia się tu postawa, o której pisał Herman Deisenberger, zauważając, że „tu tkwi jeden z tych powodów, dla których więzienie jako «instytucja naprawcza» jest mało efektywna. «Polepszać się» zamiast «być ulepszanym» wzbudzałoby w osadzonych postawę samo-odpowiedzialności” (Deisenberger, 2006, s. 214). Teoretyczne założenia Nohla są z gruntu odmienne od przedstawionych w badaniach: wszelkie działania wychowawcze muszą być nakierowane na realizowanie dobra wychowanka, które on sam będzie definiował (*um seiner selbst willen*), a co najmniej współdefiniował. Jak mogłyby wyglądać konkretne rozstrzygnięcia takiego założenia i jak dalece można by dopuścić decyzyjność osadzonego, to już jest dalsza kwestia. W tym momencie sygnalizowany jest jedynie problem.

ZAKOŃCZENIE

W artykule podjęto zagadnienia znaczenia relacji resocjalizacyjnej w narracji wychowawców zakładu karnego. Za podstawę teoretyczną przeprowadzonych badań empirycznych w strategii jakościowej przyjęto definicję relacji wychowawczej Hermana Nohla, którą z kolei zoperacjonalizowano oraz zaadaptowano do sytuacji środowiska resocjalizacyjnego zakładu karnego. Na podstawie opracowanego modelu teoretycznego badaniami objęto trzy następujące obszary procesu resocjalizacji: 1) osobiste zaangażowanie wychowawcy; 2) obecność autorytetu oraz 3) cele pracy resocjalizacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- BERNER, H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne. W: B. ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika* (t. 1, s. 195-275). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- BETTI, E. (2015). Hermeneutyka jako ogólna metodologia nauk humanistycznych. W: M. SURMA-GAWŁOWSKA, A. ZAWADZKI (opr.), *Myśl mocna, myśl słaba* (s. 21-68). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- BITTNER, G. (1997). „Das Kot der Welt, in welches ich mich vertieft...“. Pestalozzi als autobiographischer Denker. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 357-373.
- CHŁODNA, I. (2006). Nohl Herman Julis. W: A. MARYNIARCZYK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 7, s. 690-691). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- DEISENBERGER, H. (2006). Umkehr und Resozialisierung. Theologische Perspektiven in der Straffälligenhilfe. W: R. KROCKAUER, S. BOHLEN, M. LEHNER (red.), *Theologie und Soziale Arbeit. Handbuch für Studium, Weiterbildung und Beruf* (s. 212-219). München: Kösel-Verlag.
- KLIKA, D. (2000). *Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis*. Köln: Böhlau Verlag.
- KRAPIEC, M.A. (2007). Relacja. W: A. MARYNIARCZYK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 8, s. 712-716). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- KRON, F.W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- KRÜGER, H.-H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- KVALE, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- NIEMEYER, Ch. (2005). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Wienheim: Juventa.
- NOHL, H. (1933). Die Theorie der Bildung. W: H. NOHL, L. PALLAT (red.), *Handbuch der Pädagogik* (t. 1, s. 3-80). Bad Langensalza: Beltz.
- PIERZCHAŁA, K. (2013). *Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- PIERZCHAŁA, K. (2015). *Skazani ale nie potępieni*. Wyd. II rozszerzone. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- PIERZCHAŁA, K. (2017). Wina – prawo – kara. Prawne i psychopedagogiczne aspekty resocjalizacji penitencjarnej [Fault – Law – Penalties. Legal and Psycho and Pedagogical Aspects of Penitentiary Rehabilitation]. *Probacja*, 3, 91-117.

RELACJA RESOCJALIZACYJNA I JEJ ZNACZENIE
W NARRACJI WYCHOWAWCÓW ZAKŁADU KARNEGO

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie stanowiska wychowawców Służby Więziennej na temat znaczenia relacji z osadzonymi dla optymalizacji prowadzonych działań naprawczych. Artykuł składa się z dwóch głównych części. W pierwszej przedstawione zostały założenia

teoretyczne dotyczące kategorii „relacji wychowawczej” H. Nohla, które następnie zostały odniesione do specyfiki środowiska resocjalizacyjnego. Wynikiem tego działania jest przedstawienie teoretycznych podstaw „relacji resocjalizacyjnej” oraz jej zoperacjonalizowanych obszarów. W drugiej części artykułu zostały zaprezentowane wyniki przeprowadzonych badań oraz wnioski i postulaty pedagogiczne.

Słowa kluczowe: resocjalizacja; relacja wychowawcza; relacja resocjalizacyjna.

THE RESOCIALISATION RELATIONSHIP
AND ITS IMPORTANCE IN THE NARRATIVE
OF THE PENITENTIARY INSTITUTION'S EDUCATION STAFF

Summary

The aim of the article is to present the view of prison service tutors on the importance of relations with prisoners for the optimization of correctional actions. The article consists of two main parts. The first one will present theoretical assumptions concerning the “educational relationship” category after H. Nohl, which will then be related to the specificity of the resocialisation environment. This will result in the depiction of the new category “resocialisation relationship” and its operationalised areas. In the second part of the article the results of the conducted research will be shown as well as conclusions and pedagogical postulates.

Key words: resocialisation; educational relationship; resocialisation relationship.