

*Miłosz Mółka**

ORCID: 0000-0002-2929-9881

Kraków, Polska

Śladami duchowości Jana Konopnickiego – otwarte pola eksploracji w pedagogice resocjalizacyjnej

In the Footsteps of Jan Konopnicki' Spirituality: Open Fields of Exploration in Rehabilitation Pedagogy

Abstract: The article proposes reading selected texts by the founder of the Kraków school of resocialisation – Professor Jan Konopnicki – in the context of the issue of spirituality. The analysis based on the interpretative paradigm also included the published statements of his students/collaborators. The reading of these sources shows that spirituality was one of the components that defined the framework for the implementation of everyday tasks. Although it was not a fundamental component, it was significant. Jan Konopnicki undertook many different activities that shaped a spiritual society. The aim of the article was to show the dimensions of spirituality that are present in Jan Konopnicki's work and pedagogy, and which can be considered important for resocialisation pedagogy. Analysing them through the prism of the strategy of supporting spiritual development promoted by Lisa Miller (2016), it was determined that these are: spiritual language, spiritual resources, spiritual community, spiritual traditions, spirituality of nature, spirituality of memory of ancestors, spirituality of testimony/accompaniment. The categories of spirituality that have been noticed are manifested both in his everyday life and in his scientific achievements, among others, through an integral approach to environmental conditions in the field of diagnosing social maladjustment, an attitude towards education expressed by an egalitarian atti-

* Dr Miłosz Mółka, Katedra Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska; e-mail: miłosz.molka@ignatianum.edu.pl

tude, concern for the objective and fair treatment of others, as well as love and great tolerance towards children and young people. At the same time, the interpretation of J. Konopnicki's theory and practice allows us to notice a research gap manifested in the undervaluation of the spiritual dimension of a person in pedagogical research undertaken from the perspective of resocialisation. There is a need here to focus on Konopnicki's activity, for example in the area of shaping the spirituality of his pupils. In the light of the interpretations made, it is postulated that the indicated gap can be filled through a broader reflection on the use of more intensive impacts focused on the spiritual sphere in the resocialisation space.

Keywords: Jan Konopnicki; spirituality; rehabilitation pedagogy; social maladjustment; the Kraków school of social rehabilitation.

Abstrakt: W artykule zaproponowano odczytanie wybranych tekstów twórcy krakowskiej szkoły resocjalizacji – Profesora Jana Konopnickiego – w kontekście problematyki duchowości. Analizie opartej na paradygmacie interpretatywnym poddano również opublikowane wypowiedzi jego uczniów/współpracowników. Z lektury tych źródeł wynika, że duchowość była jednym z komponentów, które wyznaczały Profesorowi ramy realizacji zadań codzienności. Mimo że nie był to komponent fundamentalny, to jednak znaczący. Jan Konopnicki podejmował wiele rozmaitych działań kształtujących uduchowione społeczeństwo. Celem artykułu było pokazanie tych wymiarów duchowości, które są obecne w twórczości i pedagogii Jana Konopnickiego, a które można uznać za istotne dla pedagogiki resocjalizacyjnej. Analizując je przez pryzmat strategii wspierania rozwoju duchowego, którą promuje Lisa Miller (2016), ustalono, że są to: duchowy język, duchowe zasoby, duchowa wspólnota, duchowe tradycje, duchowość natury, duchowość pamięci o przodkach, duchowość świadectwa/towarzyszenia. Dostrzeżone kategorie duchowości przejawiają się zarówno w jego życiu codziennym, jak i dorobku naukowym między innymi poprzez integralne podejście do uwarunkowań środowiskowych w zakresie diagnozy niedostosowania społecznego, stosunek do edukacji wyrażający się egalitarnym nastawieniem, troskę o obiektywne i sprawiedliwe traktowanie innych, a także miłość oraz dużą wyrozumiałość wobec dzieci i młodzieży. Jednocześnie interpretacja teorii i praktyki Konopnickiego pozwala dostrzec lukę badawczą przejawiającą się w niedowartościowaniu duchowego wymiaru osoby w badaniach pedagogicznych podejmowanych z perspektywy resocjalizacji. Zaznacza się tu potrzeba pochylenia się nad działalnością Konopnickiego na przykład w obszarze kształtowania przez niego duchowości swoich wychowanków. W świetle poczynionych interpretacji pojawia się również postulat uzupełnienia wskazanej luki poprzez szerszy namysł nad wykorzystaniem intensywniejszych oddziaływań ukierunkowanych na sferę duchową w przestrzeni resocjalizacyjnej.

Słowa kluczowe: Jan Konopnicki; duchowość; pedagogika resocjalizacyjna; niedostosowanie społeczne; krakowska szkoła resocjalizacji.

1. Wprowadzenie

W polskich badaniach z zakresu resocjalizacji kategoria duchowości wydaje się bardzo rzadko podejmowana lub sukcesywnie pomijana¹. Można żałować, że informacje o duchowości zarówno pedagogów resocjalizacyjnych, jak i osób resocjalizowanych są na marginesie refleksji naukowej w Polsce, ponieważ ten rodzaj wiedzy należy do współczesnych trendów badawczych w badaniach nad resocjalizacją, które są podejmowane w krajach wysoko rozwiniętych. Co więcej, badania te dowodzą, że programy resocjalizacyjne oparte na duchowości – jak choćby popularny Program Dwunastu Kroków – wykazują się niezwykle skutecznnością (Mółka, 2018, s. 66–70). Nie bez znaczenia dla dowartościowania w resocjalizacji tego rodzaju badań pozostają metaanalizy zaprezentowane przez Danah Zohar i Iana Marshalla, którzy na podstawie wiedzy z psychologii, antropologii, neurologii i fizyki przedstawiają dowody naukowe na istnienie wrodzonej inteligencji duchowej (*Spiritual Quotient*) oraz uważają ją za najwyższy rodzaj inteligencji (Zohar i Marshall, 2001, s. 13–14).

Można przypuszczać, że trudności w podejmowaniu zagadnień związanych z duchowością przez badaczy nauk społecznych, w tym pedagogów, wynikają z niejednoznaczności samego terminu „duchowość” (Marek, 2017, s. 94–109). Pierwotnie występował on jedynie w odniesieniu do religijności,

¹ Zwraca na to uwagę również Marta Znaniecka, tłumacząc, że z jednej strony duchowość jest uznawana za kategorię ważną, z drugiej jednak okazuje się elementem wychowania nieobowiązującym w praktyce pedagogicznej. Nie bez znaczenia dla takiego stanu rzeczy jest zapewne spektrum rozumienia tej kategorii w pedagogice. Bywa ona utożsamiana z moralnością, przymiotami serca, umiejętnością miłowania, religijnością. Ujmowana jest także jako szeroko pojęty świat wewnętrzny człowieka wraz z jego umysłowością i intelektem, a w tradycji pedagogiki kultury duchowość to po prostu kultura i twórcze moce jednostki usytuowanej w kulturowym kontekście. Na skutek tego „jedni mówią, że w ogóle nie istnieje, bo Boga nie ma, inni twierdzą, że niezależnie od przynależenia do religii dostępna jest każdemu człowiekowi jako jego atrybut, choć trudno to udowodnić metodą naukową. Ta niejednoznaczność ma konkretne konsekwencje dla jej (nie)obecności w dyskursie naukowym i w konsekwencji jej obecności lub raczej braku w przestrzeni społecznej” (Znaniecka, 2015, s. 72).

a jednocześnie zwraca się uwagę na to, że jego znaczenie warunkowane jest również czynnikami kulturowymi, historycznymi, czy nawet geograficznymi. Stąd też duchowość można utożsamiać z osobistą afirmacją transcencji. Lisa Miller² wyjaśnia, że jest to:

wewnętrzne poczucie związku z wyższą siłą, kochającą i prowadzącą nas. Możemy przypisywać tej sile różne nazwy: Bóg, natura, duch, Wszechświat, stwórca lub dowolne inne, które będą reprezentowały boską obecność. Istotne jest to, że duchowość zawiera w sobie naszą relację i dialog z tą wyższą obecnością (Miller, 2016, s. 35).

Innymi słowy, duchowość to stan pozwalający uświadamiać sobie niewidzialną rzeczywistość i budować relację z najwyższym bytem, a dzięki temu odkrywać sens i cel swojego życia, przyjmować określony styl życia (Marek, 2017, s. 100).

Co interesujące, w systematycznym namyśle nad duchowością coraz częściej podkreśla się związki zachodzące pomiędzy przeżyciami z poziomu wartości duchowych i ich cielesnymi przejawami, które mogą zachodzić w wyniku międzyludzkiej relacji w okresie wychowywania człowieka. Zwraca na to uwagę Krystyna Ablewicz, która tłumaczy, że efekty aksjologicznych jakości tych relacji przyjmują rolę nieświadomych skryptów, wyznaczających aksjologiczne kierunki życia człowieka, inspirując jego poglądy, przekonania i zachowania (słowami, postawami czy „mową ciała”):

Ciało dziecka zapisuje więc całą gamę emocji, które towarzyszą słowom, przeżyciom i zachowaniom dorosłych. To zjawisko nazwałabym cielesnością ducha. To, co duchowe, po stronie opiekunów przekazywane jest dzieciom

² L. Miller jest psycholożką kliniczną, dyrektorką zakładu psychologii klinicznej w Teachers College na Uniwersytecie Columbia oraz jedną z osób, które przyczyniają się do coraz szerszego eksplorowania dziedziny duchowości w psychologii, a także zdrowia psychicznego i rozkwitu (ang. *thriving*). Jej zespół przeprowadził liczne badania i opublikował wiele artykułów naukowych na temat rozwoju duchowości u dzieci, młodzieży i dorosłych. Wynika z nich, że rozwój duchowy we wczesnych latach życia przygotowuje młodych ludzi do skuteczniejszego radzenia sobie z przewidywalnie trudnymi oraz potencjalnie dezorientującymi pytaniami o charakterze egzystencjalnym, które powodują, że proces dojrzewania staje się tak głębokim wyzwaniem dla nastolatków, a także ich rodziców. Autorka pisze też, że rozwój duchowy jest również korzystny dla ochrony zdrowia, gdyż zmniejsza ryzyko depresji, uzależnienia, agresji oraz ryzykownych zachowań (Miller, 2016, s. 11).

poprzez ich ciało ciała dziecka. I jednocześnie ciało dziecka napęłnia się duchową energią (zawartą w sposobie przeżywania siebie – w tym własnych myśli i innych) rodziców, a w miarę jak wzrasta, innych osób dorosłych: wujków, ciotek, dziadków, sąsiadów, nauczycieli, instruktorów. Ciało jest więc, jako takie, nośnikiem ludzkiej duchowości (Ablewicz, 2021, s. 105).

Oznacza to, że duchowość ma również wymiar dynamiczny i można ją kształtować. Na przykład L. Miller (2016) proponuje siedem strategii wspierania rozwoju duchowego: używanie duchowego języka; pokazywanie, że duchowość jest cennym zasobem przynoszącym wsparcie w trudnych doświadczeniach życiowych; łączenie się, wychodzenie naprzeciw; wspólne budowanie praktyki duchowej; zwracanie uwagi na związki ze zwierzętami i całą przyrodą; pielęgnowanie poczucia bycia ogniwem rodzinnego łańcucha przodków; walka o zainspirowane życie.

W odpowiedzi na zasygnalizowaną lukę, a zarazem braki w refleksji pedagogicznej w artykule skoncentrowano się na życiu i twórczości Profesora Jana Konopnickiego³ – jednego z najwybitniejszych polskich uczonych, który za sprawą swoich pionierskich badań uważany jest za twórcę krakowskiej szkoły resocjalizacji (Sztuka, 2022), jak również krakowskiej szkoły pedagogiki specjalnej (Wyczesany, 2007; Włoch, 2023, s. 228).

2. Sposób postępowania badawczego

Na temat samego Jana Konopnickiego lub pod wpływem jego myśli ukazało się jak dotąd wiele opracowań (por. np. Urban, 2000; Domagała-Kręcioch, 2008, s. 7). Mimo to zagadnienie wyrażania przez niego duchowości nie stało się nigdy przedmiotem zainteresowania żadnego z badaczy. Dlatego też

³ Ur. 22 września 1905 roku w podkrakowskiej wsi Tonie, zm. 29 listopada 1980 roku w Krakowie – polski pedagog, badacz społecznych uwarunkowań sukcesów i niepowodzeń szkolnych oraz niedostosowania społecznego młodzieży. Był laureatem najwyższych nagród naukowych, członkiem wielu krajowych i międzynarodowych stowarzyszeń naukowych. Został wyróżniony licznymi odznaczeniami państwowymi, m.in. Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (Jonkisz, 2006). Zasiłki Jana Konopnickiego są powszechnie znane w środowisku polskich pedagogów. Czytelnik więcej informacji na temat jego życiorysu – również tych mniej znanych – znajdzie w artykule Witolda J. Chmielewskiego (2018) i stosunkowo niedawno wydanym artykule Anny Włoch (2023).

w artykule za cel obrano pokazanie wymiarów duchowości, które są obecne w twórczości i pedagogii Jana Konopnickiego i zostały uznane za istotne dla pedagogiki resocjalizacyjnej. Prezentowane badania zmierzały do udzielenia odpowiedzi na pytanie: jak wyrażana jest duchowość w teorii i praktyce Profesora Jana Konopnickiego? Przedmiotem badań uczyniono teksty dotyczące wprost problematyki resocjalizacyjnej (Konopnicki, 1961a; 1961b; 1964; 1966; 1971; 1979); fragmenty publikacji, w których autorzy odnoszą się do swoich wspomnień lub refleksji na temat J. Konopnickiego (Baran, 1981; Chmielewski, 2018; Kubik, 2005; Śledzianowski, 2005; Urban, 2000; 2005; Włoch, 2023), oraz wywiad opublikowany na łamach *Nowej Szkoły* (Olecka, 1975).

W rozwiązywaniu sformułowanego problemu wykorzystano założenia badań jakościowych, które kładą nacisk na subiektywne interpretacje źródeł badawczych i mieszczą się w nurcie antropologii społecznej z kontekstowo wykorzystanymi elementami podejścia fenomenologicznego (Miles i Huberman, 2000). Chodziło w nich o szukanie określonych danych w celu uzupełnienia, udoskonalenia lub sprawdzenia analizowanych kategorii pojęciowych (Charmaz, 2009, s. 708). Zastosowano przy tym nie tyle kodowanie otwarte, które praktykuje się przede wszystkim w badaniach opartych na metodologii teorii ugruntowanej (kody ugruntowane), ile kodowanie tworzone na podstawie dotychczasowych badań (kody *a priori*). Zdecydowano się na takie podejście, ponieważ dopuszcza ono możliwość osadzenia kategorii pojęciowych w istniejących koncepcjach (Gibbs i Taylor, 2010; Pickard, 2007, s. 241–245).

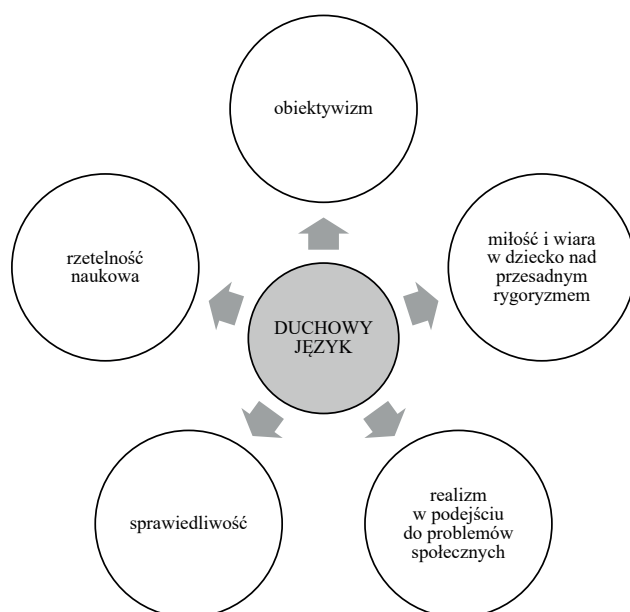
Kierując się nakreślonymi wyjaśnieniami, analizę prowadzono przez pryzmat siedmiu wyodrębnionych przez Miller strategii wspierania rozwoju duchowego, które dla prezentowanego badania zostały przetransponowane na następujące kategorie pojęciowe: duchowy język, duchowe zasoby, duchowa wspólnota, duchowe tradycje, duchowość natury, pamięć o przodkach, duchowość świadectwa/towarzyszenia na drodze życia.

3. Duchowe wymiary teorii i praktyki Jana Konopnickiego

Pierwsza z kategorii, które według L. Miller składają się na duchowość, to **duchowy język**, w obrębie którego mieszczą się m.in. takie wyrazy i połączenia wyrazowe jak: „pole miłości”, „wiedza serca”, „wewnętrzny kom-

pas”, „kultura miłości kontra kultura osądu”, „czucie się częścią jedności”, „synchroniczność”, „świętość”, „więź z duchem”, „naturalne współczucie”, „miłość”, „szacunek”, „święte życie”, „moje wyższe «ja»”, „łączność z tym, co dobre na tym świecie” (Miller, 2016, s. 368–370). Na rysunku 1 zostały zaprezentowane podkategorie wyłaniające się z materiału źródłowego, które zostaną poniżej omówione w kontekście posługiwania się przez J. Konopnickiego duchowym językiem.

Rys. 1. Duchowy język



Źródło: badania własne.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wydaje się, że spośród przywołanych wyżej określeń język duchowy Jana Konopnickiego najbardziej charakteryzuje kultura miłości kontra kultura osądu. Wyraża to następujący fragment:

Podstawą postępowania powinna być życzliwość i serdeczność. Zaufanie dziecka zyskuje się przez okazywanie zainteresowania jego kłopotami, traktowanie na serio jego trudności, choćby wydawały się nam nieistotne. A więc

ten, kto chce reedukować dzieci i zawracać je z niewłaściwej drogi, musi je kochać i musi w nie wierzyć. Bez miłości i wiary w dziecko nie można uzyskać dobrych rezultatów (Konopnicki, 1964, s. 145).

W piśmiennictwie naukowym (co oczywiste) niezbyt często jednak posługiwał się on uduchowionym językiem *expressis verbis*. Nie oznacza to, że pośrednio jego troska o rzetelność naukową przejawianą na przykład w raportowaniu wyników badań nie była przesiąknięta duchowością. Jej wyrazem, jak wynika z wypowiedzi Konopnickiego, jest ostrożność w wyciąganiu pochopnych wniosków, co było podyktowane dążeniem do zachowania obiektywizmu naukowego:

W dziedzinie naukowej (metodologicznej) najwięcej dały mi studia w Edynburgu. Przez 4 lata (1942–1946) byłem blisko prac największej w Wielkiej Brytanii pracowni testów – Moray House. Na czele tej instytucji stał wtedy nasz wielki przyjaciel profesor Godfrey H. Thomson, światowej klasy uczony. Nauczyłem się w ciągu czterech lat bardzo wiele, m.in. ostrożności w wyprowadzaniu wniosków, dokładności w badaniach, nieulegania tak zwanym pobożnym życzeniom i nefascynowania się pozorami (Olecka, 1975, s. 34).

Swego rodzaju panaceum na zwodnicze teorie lub ideologie miało być według Konopnickiego oparcie się na wiedzy wynikającej z badań, których wyniki pozwalają na generalizację:

Optymiści, którzy rekrutują się przeważnie spośród teoretyków, są przejęci „pobożnymi życzeniami” i zgodnie z nimi skłonni są oceniać te zjawiska. Przychodzi im to raczej łatwo, jako że z rzeczywistymi trudnościami bezpośrednio się nie stykają. Ażeby więc naprawdę wiedzieć, jak jest, musi się na to pytanie odpowiadać w sposób naukowy, a nie intuicyjny (Konopnicki, 1979, s. 12).

Wyrażał też – profetyczną z perspektywy upływu czasu – nadzieję, że takie badania w przyszłości będą miały szansę:

Być może, że kiedyś, w przyszłości, kiedy tych odcinków naukowo przeanalizowanych będzie bardzo wiele, będzie się mógł ktoś pokusić o uogólnienia.

Na razie nie mamy czego uogólniać, a to, co robimy, wypływa albo z intuicji, albo pobożnych życzeń, albo, co także się zdarza, jest czystą żonglerką werbalną (Konopnicki, 1961b, s. 42).

Wyżej przywołane poglądy Konopnickiego potwierdza również wypowiedź jednego z jego uczniów, w której uwidacznia się dążność do rzetelności naukowej:

[...] po uzyskaniu dyplomu ukończenia studiów w Uniwersytecie w Edynburgu Profesor Jan Konopnicki w sposób szczególnie zapoznawał się z metodologią badań w psychologii i pedagogice, zwłaszcza tą ukierunkowaną na praktyczne problemy edukacyjne i potrzeby indywidualne dziecka, co pomogło mu w przyszłości nie tylko w prowadzeniu rozpraw naukowych, lecz także w bezpośredniej pracy z polskimi dziećmi, które po zakończeniu wojny wymagały specjalistycznej opieki, leczenia i wychowania. Tę pracę z dziećmi obok pracy uniwersyteckiej podejmował właśnie we Wrocławiu w latach 1948–1953 w Centralnej Wojewódzkiej Poradni Zdrowia Psychicznego w charakterze psychologa oraz jako kierownik pedagogiczny Oddziału Leczniczo-Wychowawczego dla dzieci nerwicowych. Tutaj właśnie miał okazję do skorzystania z najnowszych osiągnięć z zakresu psychologii i pedagogiki, z którymi zapoznał się podczas pobytu w Anglii, ale jednocześnie zdobywał nowe, bogate własne doświadczenia w opiece nad dzieckiem i ratowaniu zdrowia psychicznego dzieci. Teraz zapoznawał się praktycznie z wieloma problemami w kontakcie z dziećmi, które potem rozwiązywał w toku badań naukowych (Kubik, 2005, s. 20).

Cechą duchowości, którą można zaliczyć do kategorii duchowego języka, była dążność do wypracowania sprawiedliwego narzędzia służącego pomiarowi osiągnięć szkolnych:

Problemy dziecka, jego ocenę traktował Profesor Jan Konopnicki zawsze bardzo poważnie. Akcentował, że powinna ona być sprawiedliwa, czyli w jego rozumieniu stawiana na podstawie zobiektywizowanego pomiaru osiągnięć ucznia. Nie dziwi zatem, że upowszechniając zasady postępowania z dzieckiem, jednocześnie wypracował narzędzia wzorowane na metodzie testowej, a wszystkie prace Profesora z zakresu niepowodzeń szkolnych były oparte na rzetelnych badaniach empiryczno-eksperymentalnych i prowadzone w naturalnych warunkach szkoły i środowiska dziecka (tamże, s. 21).

Obiektywizm, sprawiedliwość i rzetelność to cechy, które – jak się zdaje – najlepiej oddają wysiłki metodologiczne Konopnickiego⁴. Pozwoliły mu one ukształtować odrębne poglądy, które zrywały z powszechną wówczas retoryką przymusowej resocjalizacji. Dzięki temu należał do nielicznego grona, mającego odwagę przeciwstawiać się utopijnej wizji obligatoryjnej resocjalizacji, wyraźnie odcinając się tym samym od tego, co ponad cztery dekady później Piotr Stępniaak nazwie teleologią pobożnych życzeń (Stępniaak, 2017). Zwraca na to uwagę również Mariusz Sztuka, według którego J. Konopnicki nie bał się otwarcie pokazać, że dla części populacji dzieci i młodzieży przestępczej nie powinno być miejsca wśród adresatów oddziaływań korekcyjnych⁵ (Sztuka, 2005, s. 102–103). W tych poglądach uwidaczniał się przejaw logicznie uzasadnionej bezradności podejścia wychowawczego wobec pewnych osób (np. skrajnie aspołecznych), które z uwagi na rodzaj i charakter zaburzeń mają znikome szanse na skuteczną resocjalizację:

Tak jak w dziedzinie emocjonalnej oczekujemy od wychowania pewnych osiągnięć, wyrażających się lepszym opanowaniem emocji przez dziecko, tak w dziedzinie społecznej zakładamy, że wychowawcy zdołają doprowadzić dziecko do umiejętnego współżycia z innymi, wyrobienia w sobie odpowiednich wartości moralnych i tego, co nazywamy ludzkim sumieniem. Braki w tej dziedzinie to „upośledzenie społeczne”, które w owej krańcowej fazie przybiera formę tzw. psychopatii. Upośledzenie to może wynikać w pewnym stopniu z obciążenia dziedzicznego, przeważnie jednak jest rezultatem oddziaływania na dziecko bliższego i dalszego środowiska (dom, szkoła, ulica). Jeden z psychologów twierdzi, że dzieci te nie potrafią współżyć z innymi, że nie są w stanie odczuwać żalu czy uświadomić sobie swojej winy, a przecież na tym opieramy nasze oddziaływania wychowawcze. Według niego duży procent dzieci tzw. niedostosowanych (do 50%) odznacza się tymi cechami.

⁴ Daje temu wyraz m.in. następująca wypowiedź B. Urbana (2000, s. 355): „Jan Konopnicki traktował ocenę dziecka wyjątkowo poważnie, gdyż widział w niej istotne narzędzie w kierowaniu rozwojem osobowości. Aby ocena spełniła swoje funkcje, musi być sprawiedliwa, a sprawiedliwość może być zachowana tylko w warunkach zobiektywizowanego pomiaru osiągnięć. Upowszechnianie tych zasad postępowania z dzieckiem szło w parze z empirycznym wypracowaniem narzędzi pomiarowych wzorowanych na metodzie testowej”.

⁵ Sam Konopnicki pisał na ten temat następująco: „Jeśli dziecko buntuje się tylko przeciw jednej osobie lub kilku, to nie ma powodu «poprawiać» dziecka, lecz należy zwrócić uwagę na osoby, które źle na dziecko wpływają” (Konopnicki, 1964, s. 139).

Gdyby tak było, mielibyśmy gotową odpowiedź na dręczące nas pytanie: Dlaczego „resocjalizacja” w rozmaitych zakładach zamkniętych i niezamkniętych tak gruntownie się „nie udaje”. Po prostu dlatego, że całe nasze oddziaływanie wychowawcze jest ustawicznym apelowaniem do sumienia i różnych wartości moralnych, których nie ma i które często nawet się wyrobić nie dadzą (Konopnicki, 1966, s. 207).

Jak widać na przykładzie przywołanego fragmentu, Konopnickiemu zdarzało się posługiwać sformułowaniami *stricte* duchowymi – termin „sumienie” zastosowany w rozumieniu charakterystycznym dla wiedzy religijnej – co usprawiedliwia sytuowanie jego języka duchowego semantycznie blisko czegoś, co L. Miller w swojej teorii określiła mianem wewnętrznego kompasu moralnego. Inna rzecz, że J. Konopnicki jako jeden z pierwszych w Polsce postulował różnicowanie oddziaływań korekcyjnych w zależności od stopnia zaburzenia:

Najczęstszym błędem, jaki popełniono w stosunku do dzieci odchylonych od normy w zachowaniu się, było uważanie ich za jednorodnych w przeciwieństwie do tzw. normalnych dzieci. Pociągało to za sobą konsekwencje wychowawcze. Odchylonych od normy traktowano jako do siebie podobnych i stosowano w stosunku do nich jednakowe metody lecznicze czy reedukacyjne. Szybko jednak zorientowano się, że taka taktyka wychowawcza nie tylko nie daje pozytywnych wyników, ale wprost przeciwnie, przynosi więcej szkody niż pożytku. Często zastanawiam się nad tak niską efektywnością podejmowanych wysiłków. Dopiero stwierdzenie na podstawie praktyki, że każdy niedostosowany jest inny, że to, co może być i jest właściwe w odniesieniu do jednego, może być szkodliwe, jeżeli będzie zastosowane do innego, także formalnie niedostosowanego, zmusiło nas do poszukiwania innej drogi „poprawiania jednostki” (Konopnicki, 1979, s. 15).

Widać to szczególnie na przykładzie jego pracy w zakresie reedukacji i leczenia dzieci doświadczających stanów nerwicowych w Centralnej Wojewódzkiej Poradni Zdrowia Psychicznego we Wrocławiu:

Umieszczanie w jednym zakładzie dzieci nerwicowych z dziećmi o lżejszych zaburzeniach jest raczej szkodliwe i często, zamiast pomóc, powoduje pogorszenie się stanu dzieci jeszcze nie nerwicowych. Wynika z tego konieczność

starannej i dokładnej selekcji dzieci przy kwalifikowaniu na oddziały kliniczne (Konopnicki, 1964, s. 132–133).

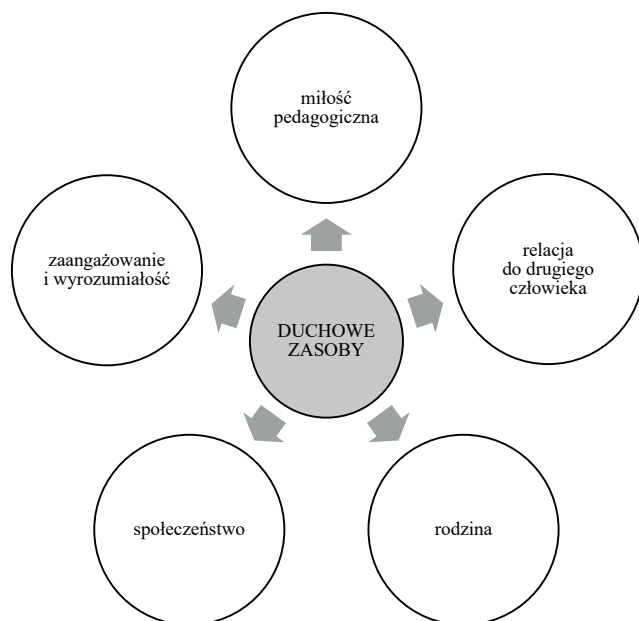
Ten wymiar twórczości i praktyki zawodowej Konopnickiego można uznać za pionierski jak na ówczesne czasy. Z dzisiejszej perspektywy jawi się jako zwiastun coraz popularniejszej koncepcji szacowania ryzyka recydywy w polskiej przestrzeni resocjalizacyjnej (Stańdo-Kawecka, 2020). Wpisuje się ona w szerszy kontekst ideologii *What Works*, której zwolennicy akcentują potrzebę odwoływania się w resocjalizacji do wiedzy empirycznej wynikającej z rzetelnych badań naukowych i racjonalnego korzystania z finansów publicznych w zakresie kształtowania polityki kryminalnej (Mółka, 2021, s. 78–80). Jedną z zasad tak rozumianej resocjalizacji jest dogłębna analiza popełnionego przestępstwa i osobowości sprawcy w celu zakwalifikowania go do odpowiedniej grupy ryzyka recydywy, a tym samym – co z resocjalizacyjnego punktu widzenia ma tutaj istotne znaczenie – dostosowanie możliwości najbardziej adekwatnych sposobów oddziaływania korekcyjnego.

Drugą z kategorii duchowości wskazanych przez Miller to pokazywanie, że duchowość jest cennym zasobem przynoszącym wsparcie w trudnych doświadczeniach życiowych (Miller, 2016, s. 369). Umownie tę kategorię można określić jako **duchowe zasoby**. Na rysunku 2 zostały zaprezentowane podkategorie wyłaniające się z materiału źródłowego, które zostaną poniżej omówione w kontekście duchowych zasobów J. Konopnickiego.

Konopnicki był przykładem człowieka pełnego zaangażowania i wyrozumiałości dla zjawisk w czasach mu współczesnych nierzadko marginalizowanych społecznie, takich jak niepowodzenia szkolne dzieci i młodzieży czy dysfunkcyjność środowiska wychowawczego. Do jego zainteresowań badawczych należały szeroko pojęte problemy niedostosowania społecznego, które traktował priorytetowo:

Z cech osobowych Jana Konopnickiego, które manifestowały się w jego działalności i które sam uważał za podstawowy warunek sukcesu pedagogicznego, wymienić należy przede wszystkim miłość dziecka i dużą wyrozumiałość. W kontaktach bezpośrednich odczuwało się u Profesora koncentrację na sprawach istotnych i brak zainteresowania problemami pozornymi, prezentowanymi chociażby przez „najbardziej wpływowe i oficjalne autorytety” (Urban, 2000, s. 358).

Rys. 2. Duchowe zasoby



Źródło: badania własne.

Lektura jego tekstów, a także wspomnień wychowanków również uzasadnia ujmowanie w kategoriach zasobów duchowych jakości nawiązywanych przez niego relacji z innymi:

[...] kolejną istotną sprawą, która zdumiewa u Profesora Jana Konopnickiego, jest właśnie jego relacja do człowieka, do ludzi. Ta relacja była zawsze połączona z ogromną, patriotyczną troską o sprawy Kraju. Najpierw wyrażała się w przygotowaniu przyszłych pracowników do kompetentnego działania w dziedzinie oświaty, a następnie w jego miłości do dziecka (Kubik, 2005, s. 19).

Miłość do dzieci jako adresatów procesów pedagogicznych była dla niego niezbędną cechą, którą winien charakteryzować się wychowawca. Jakkolwiek to właśnie w rodzinie widział podstawowy zasób dla rozwoju dziecka. Ze szczególną powagą podkreślał, że żadne instytucje rekompensujące braki socjalizacyjne nigdy nie są w stanie zastąpić rodziny. Zwracał przy tym

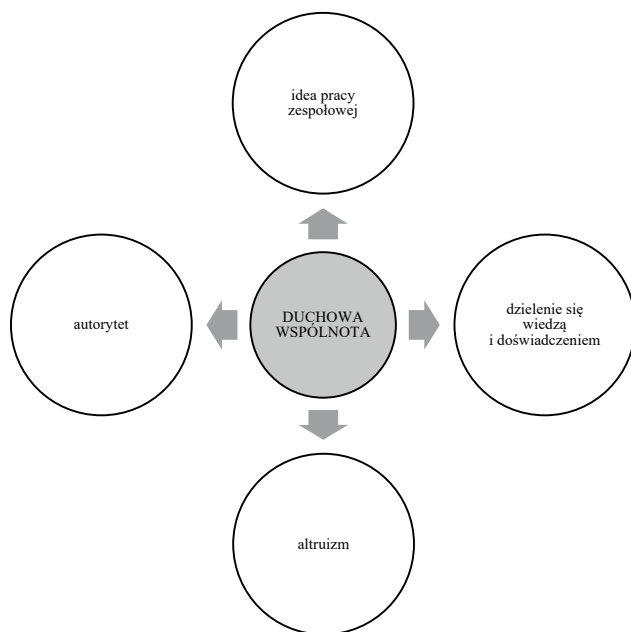
uwagę na znamienne cechy współczesnych mu domów dziecka, zakładów poprawczych czy więzień, które finalnie ogniskowały się w funkcji bardziej demoralizującej niż korekcyjnej:

Doświadczenie, jakie posiadał profesor J. Konopnicki w związku z wieloletnimi badaniami nad niedostosowaniem społecznym dzieci i młodzieży, oraz autorytet, jakim się cieszył, pozwoliły mu na publiczną i otwartą krytykę instytucji wychowawczych, które miały zastąpić rodzinę. Oto kilka wypowiedzi profesora dla prasy: „W zakładach wychowawczych, domach dziecka proces wykołajenia jest tak gwałtowny, że wystarcza na to okres dwóch miesięcy”. Profesor był gościnnie podejmowany w Kielcach w 1973 roku. Były to czasy promowania wychowania przez upartyjnione organizacje młodzieżowe i kolektywistyczne zasady wychowawcze przenoszone z ZSRR, szczególnie do domów dziecka i zakładów wychowawczych. Tymczasem J. Konopnicki odważył się głosić inne poglądy. Dlatego redaktorzy *Słowa Ludu* zapytali go wprost, co on sądzi o wychowaniu w państwowych placówkach, takich jak domy dziecka i „poprawczaki”. Najistotniejszy fragment odpowiedzi profesora Konopnickiego cytuję: „Jeżeli ktoś pyta mnie, czy domy dziecka są środowiskiem normalnym, to odpowiadam tak, jeżeli 1 równa się 3. Jak na razie instytucje powołane do reedukacji i resocjalizacji są szkołą przestępczości. Domy dziecka są szkołą podstawową niedostosowania społecznego, zakłady wychowawcze średnią, akademią zaś przestępczości są więzienia” (Śledzianowski, 2005, s. 31).

Jak widać, J. Konopnicki już wtedy opowiadał się za coraz częściej dowartościowywaną dzisiaj resocjalizacją z udziałem społeczeństwa, czyli tzw. probacją. Można powiedzieć, że jako jeden z pierwszych w Polsce zwracał uwagę na klasyczny już paradoks resocjalizacji w zakładzie zamkniętym, zauważając przy tym, że nie da się wychowywać do wolności, jednocześnie pozbawiając wolności.

Kolejna, trzecia kategoria duchowości określana jest przez Miller jako „łącznie się, wychodzenie naprzeciw” (Miller, 2016, s. 372–376). Chodzi więc o coś w rodzaju **duchowej wspólnoty**. Ta kategoria szczególnie uwidacznia się w praktyce naukowej kooperatywnego pedagoga, jakim był J. Konopnicki. Na rysunku 3 zostały zaprezentowane podkategorie wyłaniające się z materiału źródłowego, które zostaną poniżej omówione w kontekście duchowej wspólnoty Konopnickiego.

Rys. 3. Duchowa wspólnota



Źródło: badania własne.

Współpracownicy Jana Konopnickiego mieli świadomość, że mogą liczyć na jego doświadczenie zawodowe i wsparcie – można zaryzykować stwierdzenie, że był dla nich autorytetem. On sam zresztą podkreślał potencjał pracy w grupie: „Hołduję idei pracy zespołowej i wyławiania talentów oraz umożliwiania drukowania ich prac. W moim przekonaniu bowiem indywidualnie w pedagogice nie da się dzisiaj wiele zrobić” (Olecka, 1975, s. 35). Warto odnotować przy tej okazji, że pracując w grupie, wykazywał się ponadprzeciętnymi zdolnościami organizacyjnymi⁶. Inna rzecz, że wartość grupy dostrzegał nie tylko w odniesieniu do organizacji pracy własnego ze-

⁶ Por. wypowiedź dra Edwarda Wasyla, byłego asystenta Jana Konopnickiego, która padła w rozmowie z aktualnym kierownikiem Zakładu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UJ: „Zebrania prowadzone przez Profesora były rewelacyjne. Przychodziło sześćdziesiąt osób do tej największej sali w instytucie na Manifestu. Konopnicki doskonale przygotowywał się do tych spotkań, wszystko miał świetnie wcześniej opracowane, każdy wiedział, co ma robić” (Sztuka, 2022, s. 51).

społu badawczego, ale w edukacji w ogóle: „Dzieci powinny zawsze znajdować się w grupie, aby mogły się uczyć współzycia z innymi, pomagać sobie nawzajem i razem dzielić troski i radości. W grupie jednak należy brać pod uwagę potrzeby indywidualne i możliwości jej członków” (Konopnicki, 1964, s. 132–133). Przestrzegał, że o ile jakkolwiek wszelkie podziały na podgrupy mogą być przydatne przy jakiejś klasyfikacji dzieci, o tyle masowe nauczanie jest właściwie pozbawione sensu.

Dzięki otwarciu na innych i szeroko zakrojonej współpracy Konopnicki zdobywał bogate doświadczenie badawcze i – co szczególnie istotne z perspektywy inteligencji duchowej – chętnie się nim dzielił:

W czasie pobytu w Anglii i Szkocji Profesor Jan Konopnicki skrzętnie zdobywał także wiedzę z zakresu najnowszych osiągnięć metodologicznych i diagnostycznych, która pomagała mu po powrocie do Polski kształcić całe szeregi pracowników naukowych i nauczycieli. Ich liczba jest niemała. Prowadził i promował kilkaset magistrów w różnych działach i problemach pedagogiki. Pod jego naukowym kierunkiem uzyskało stopnie doktora bardzo duże grono najbliższych współpracowników Profesora, zatrudnianych w placówkach naukowych oraz na różnych szczeblach oświaty i wychowania czy w administracji szkolnej. A trzeba przy tym podkreślić, że wszystkie prace pisane pod kierunkiem Profesora Jana Konopnickiego charakteryzowały się nowatorskim podejściem teoretyczno-metodologicznym i były wynikiem szeroko zakrojonych badań empirycznych, w których uczestniczyły całe zespoły badaczy spośród pracowników akademickich, jak i ludzie zatrudnieni w szkole i zaangażowani w organizowanie praktyki edukacyjnej (Kubik, 2005, s. 20).

Wszystko to wskazuje, że u podstaw jego działań leżały motywy altruistyczne. Zwraca na to uwagę również Anna Włoch, pisząc, że:

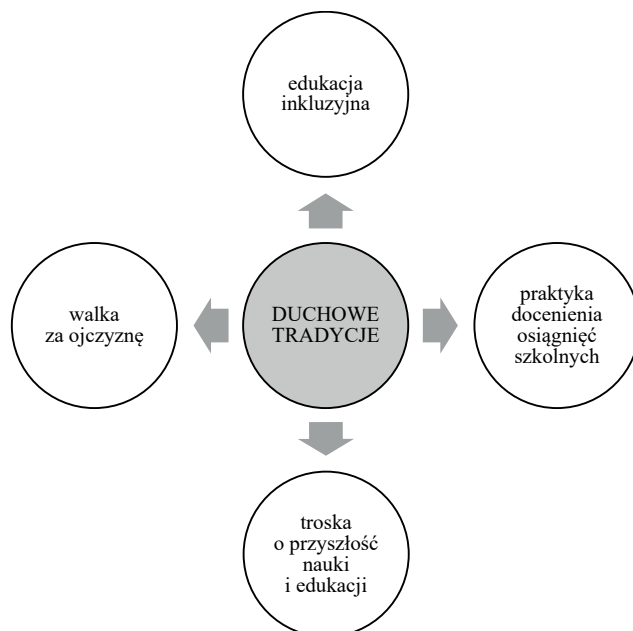
Pracował ciężko i wytrwale w niesprzyjających warunkach, wielokrotnie delegowany do pracy przez ówczesne ministerstwo oświaty jednocześnie do dwóch uczelni. Za dodatkową pracę praktycznie nie pobierał wynagrodzenia. Nigdy też nie pozostawił swoich studentów bez opieki naukowej, przenosząc się ostatecznie z WSP [Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie] na UJ, deklarował chęć doprowadzenia ich do obrony pracy magisterskiej *pro bono* (Włoch, 2023, s. 226).

Warto też zauważyć, że J. Konopnicki odnosił sukcesy nie tylko na polu zawodowym, ale również społecznym:

Prof. dr Jan Konopnicki zasłużył się także polskiej pedagogice na polu kształcenia kadry naukowej i wysoko kwalifikowanych wychowawców młodzieży. Wykształcił wielką rzeszę magistrów pedagogiki, ponad 50 doktorów. Był członkiem wielu komisji, zespołów rzeczoznawców, rad i towarzystw naukowych. Działalność zmarłego Profesora była więc bardzo mocno związana ze szkołą i życiem (Baran, 1981, s. 275).

Czwarta kategoria przejawia się w pielęgnowaniu tradycyjnych praktyk – **duchowości tradycjonalistycznej** (Miller, 2016, s. 376–377). Polega to na stwarzaniu okazji do refleksji, praktyki doceniania, uzdrawiającej praktyki, w której ludzie przepraszają się nawzajem i naprawiają wzajemne relacje. Na rysunku 4 zostały zaprezentowane podkategorie świadczące o „duchowych tradycjach” J. Konopnickiego.

Rys. 4. Duchowe tradycje



Źródło: badania własne.

Praktyka doceniania osiągnięć szkolnych była bardzo istotna z punktu widzenia J. Konopnickiego. Zależało mu bowiem na tym, aby doceniać rozmaite sukcesy edukacyjne wychowanków – od najmniejszych do największych łącznie. Jego zdaniem tego rodzaju strategia nie tylko zapobiega stygmatyzacji, lecz także pozwala na samorealizację, a co za tym idzie – większą efektywność w ramach wykonywanych działań:

Umożliwienie dzieciom osiągnięcia powodzenia w nauce szkolnej jest jednym z głównych celów wychowania. Bez osiągnięcia powodzenia nie ma zadowolenia z pracy, staje się ona czymś uciążliwym, narzuconym, a w konsekwencji nieprzyjemnym. Brak sukcesów w pracy prowadzi do zaniku ambicji podejmowania nowych wysiłków i w efekcie powoduje następne niepowodzenia. To jest przyczyną, że tak bardzo staramy się, aby praca dawała widoczne efekty, określane przez nas mianem „sukcesu”, a w wyniku tego dawała zadowolenie. Człowiek zadowolony pracuje bardziej wydajnie i wtedy społeczeństwo rzeczywiście ma z niego pożytek (Konopnicki, 1966, s. 182).

Innym przykładem, w którym uwidacznia się dążność Konopnickiego do stosowania praktyki służącej poprawie jakości kształcenia, jest następująca wypowiedź udzielona podczas jednego z wywiadów:

Oczywiście nie może być mowy o jakimś oddzielaniu zagrożonych dzieci od innych. Na tym etapie mogłoby to być tylko szkodliwe. Posłużmy się przykładami. Stwierdzamy np., że dziecko zdradza tendencję do zahamowania, wyraża się to m.in. skrajną nieśmiałością, unikaniem towarzystwa innych dzieci. Takie dzieci musimy otoczyć opieką i nie muszą one o tym nawet wiedzieć. Wykluczone są w takim wypadku nagany, perswazje moralne i ostra dyscyplina. Inny typ dziecka powszechnie spotykany to tzw. dziecko „powoli myślące”, które niestety zbyt często uważamy za mało zdolne. W szkole, jak wiemy, dawnej i dzisiejszej, panuje ustawiczny wyścig, kto prędzej. Dzieci powoli myślące nie mają w niej prawie żadnych szans. Musimy o tym wiedzieć i spróbować dać im tę szansę. Oczywiście warunkiem podstawowym jest dobra znajomość dziecka, a z tym nie zawsze jest dobrze⁷ (Olecka, 1975, s. 34).

⁷ W innym miejscu dokumentuje tę tezę swoimi badaniami – choć z zastrzeżeniem, że nie są to badania, które umożliwiają generalizację ich wyników – i dochodzi do wniosku, że ani nauczyciele, ani rodzice nie znają dzieci, które wychowują. „Jeśli tak jest, to jakże możemy oczekiwać dobrych wyników takiego wychowania” (Konopnicki, 1961a, s. 2).

W podobnym tonie utrzymana jest następująca z jego wypowiedzi: „Niewątpliwą rację mają ci, którzy twierdzą, że wydzielanie dzieci z normalnej grupy społecznej jest szkodliwe zarówno ze społecznego, jak i psychologicznego punktu widzenia. Wyciska to ujemne piętno na dziecku, które czuje, że jest inne i gorsze od otoczenia” (Konopnicki, 1964, s. 137).

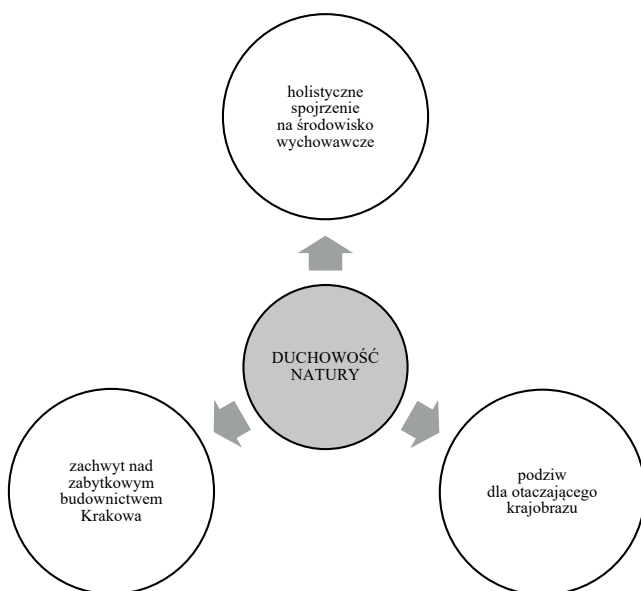
W przywołanych wypowiedziach pobrzmiewa echo troski o edukację inkluzyjną, co w czasach współczesnych Konopnickiemu – charakteryzujących się raczej polityką segregacyjną w zakresie edukacji – było zdecydowanie przełomowe⁸. Sam zresztą dążył do realnego wpływu na tę politykę. Zainicjował m.in. czasopismo, będące forum dyskusji nad bieżącymi problemami edukacyjnymi. W tym znaczeniu można mówić o nastawieniu na przywołaną wyżej „uzdrawiającą praktykę”: „Prowadząc Studium Pedagogiczne przy Uniwersytecie w Edynburgu, Profesor Jan Konopnicki podjął także ważną dla polskiej społeczności na emigracji działalność oświatowo-kulturalną, redagowanie czasopisma, które umożliwiało dyskusję na temat aktualnych problemów politycznych. Przyszłości nauki i edukacji w niepodległej Polsce” (Kubik, 2005, s. 19).

Piąta wskazana przez Miller kategoria duchowości wiąże się ze zwracaniem uwagi na związki ze zwierzętami i całą przyrodą (Miller, 2016, s. 377–378), czyli z **duchowością natury**. Trudno określić, jak wielką wagę przywiązywał Konopnicki do kontaktu z naturą. Można jedynie przypuszczać, że należał do grona entuzjastów zabytkowego Krakowa, jego pejzażu miejskiego wraz z otaczającym go krajobrazem podmiejskim. Zwraca na to uwagę B. Urban, który zauważa, że często w bezpośrednich rozmowach ze

⁸ Inna rzecz, że Konopnicki kierował zespołem przygotowującym pod patronatem władz oświatowych na uchodźstwie koncepcję odbudowy szkolnictwa polskiego po wojnie (Włoch, 2023, s. 210). Jak odnotowuje Witold J. Chmielewski, postulował, aby nowy ustrój szkolny dążył do rozszerzenia obowiązku szkolnego w dół, poniżej 7. roku życia, i w górę w stosunku do zapisów zawartych w ustawie „jędrzejewiczowskiej”. Szacował przy tym, że będzie potrzeba 120 tys. nauczycieli i wiele nowych budynków szkolnych, dobrze wyposażonych w sprzęt i pomoce naukowe. „Skonstatował, że troska o zapewnienie odpowiedniej liczby nauczycieli powinna wyprzedzać zakładanie szkół. Muszą zniknąć szkoły powszechne pierwszego stopnia. Każde dziecko będzie miało możliwość ukończenia szkoły powszechnej trzeciego stopnia. Wszystkie typy szkół w odrodzonej Polsce powinny być bezpłatne. Kryterium dostępności do szkół średnich dla młodzieży nie może być sytuacja materialna uczniów, lecz posiadane zdolności i wyniki w nauce. Stał na stanowisku, że podstawowym warunkiem dobrze funkcjonującego szkolnictwa będzie zapewnienie wysoko wykwalifikowanych nauczycieli” (Chmielewski, 2018, s. 41).

swoimi uczniami i przyjaciółmi wracał do przeżyć młodzieńczych warunkowanych m.in. patriotyczną i kulturalną atmosferą ówczesnego Krakowa (Urban, 2000, s. 352). Na rysunku 5 zostały zaprezentowane podkategorie wyłaniające się z materiału źródłowego w kontekście wrażliwości J. Konopnickiego na naturę.

Rys. 5. Duchowość natury



Źródło: badania własne.

Nie udało się odszukać szczegółowych odniesień do natury w twórczości Konopnickiego. Można za to znaleźć ogólne refleksje nad znaczeniem środowiska wychowawczego z perspektywy pedagogiki resocjalizacyjnej:

Problemowi środowiska poświęcamy w naszych badaniach wiele uwagi, przecież ponad 75% przypadków odchyień od normy ma źródło w warunkach środowiskowych. Ale błąd przez wszystkich popełniany polega na tym, że za istniejący stan rzeczy obciążamy jakiś element środowiska – nie zawsze najważniejszy (np. czynniki materialne). Uważam, że na środowisko trzeba patrzeć szerzej, np. traktować szkołę jako jeden z czynników środowiska (Olecka, 1975, s. 34).

Idąc tym tropem, Konopnicki twierdził, że we wczesnych fazach zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych występuje bardzo wyraźnie zależność form zachowania się dziecka od tego, co dzieje się w środowisku:

Ratowanie dziecka we wczesnych fazach zaburzenia jest prawie zawsze bardzo łatwe, czasem wystarczy zmiana środowiska lub usunięcie braków w wiadomościach szkolnych. Mamy wiele dowodów ogromnego znaczenia wczesnego rozpoznawania zaburzenia. Niezbędne jest wzmożenie czujności i opieki nad dzieckiem i zerwanie z dotychczasową praktyką szukania środków zaradczych wtedy, kiedy jest już za późno (Konopnicki, 1964, s. 132).

Widać więc, że Konopnicki starał się holistycznie patrzeć na środowisko wychowawcze z uwzględnieniem wszystkich jego elementów składowych. Dziś taka praktyka wydaje się normą, wówczas nie była ona jeszcze wystarczająco dowartościowana w badaniach nad edukacją i niepowodzeniami szkolnymi.

Pielęgnowanie poczucia bycia ogniwem rodzinnego łańcucha przodków to następna wskazówka na drodze do rozwoju duchowego (Miller, 2016, s. 378–379). Tym samym **duchowość pamięci o przodkach** jest przedostatnią kategorią wskazaną przez Miller. Na rysunku 6 zostały zaprezentowane podkategorie wyłaniające się z materiału źródłowego, które zostaną poniżej omówione w kontekście duchowej pamięci J. Konopnickiego o przodkach.

W tym kontekście warto wspomnieć, że J. Konopnicki pochodził z inteligentnej rodziny z tradycjami nauczycielskimi. Jego dziadek był kierownikiem szkoły powszechnej, a ojciec uczył łaciny w gimnazjum w Nowym Targu (Chmielewski, 2018, s. 38) – został później kierownikiem wiejskiej szkoły w Marcyporębie, a następnie kierownikiem jednej z krakowskich szkół (Włoch, 2023, s. 207). Dzięki temu miał okazję obywać się z etosem pedagoga od najmłodszych lat, co zapewne nie pozostało obojętne, jeśli idzie o jego późniejszą drogę zawodową. Wydaje się, że był poruszony i zainspirowany uniwersalną mocą tak rozumianej duchowości przenoszanej z pokolenia na pokolenie. Jak wynika z relacji badaczy zajmujących się Konopnickim – obok przywiązania do tradycji nauczycielskich – był on człowiekiem bardzo zaangażowanym, a jednocześnie zatroskanym o sprawy polskie. Widać to nie tylko na przykładzie jego służby wojskowej, ale również poprzez szereg inicjatyw, które podejmował na rzecz odbudowy i rozwoju edukacji w powojen-

nej Polsce. Można powiedzieć, że z jednej strony był przywiązany do tradycji, a z drugiej zależało mu na ukształtowaniu ludzi kompetentnych, gotowych wziąć odpowiedzialność za ojczyznę w nowej i pełnej wyzwania rzeczywistości.

Rys. 6. Duchowość pamięci o przodkach



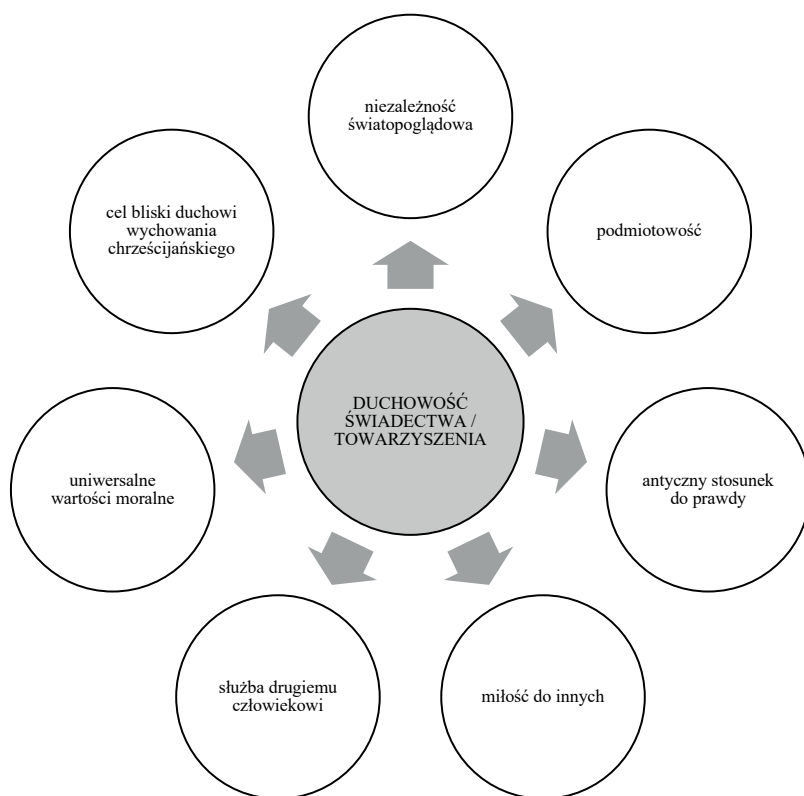
Źródło: badania własne.

Ostatnia, siódma kategoria duchowości to **walka o zainspirowane życie**, w którym jest miejsce na dobre uczynki (Miller, 2016, s. 381–385). Wiąże się z tym dwojaka możliwość przejawiania duchowości w praktyce. Z jednej strony tego rodzaju praktyka może wyrażać się w pedagogii świadectwa (charyzmat dawania przykładu własną osobą), z drugiej zaś w pedagogii towarzyszenia (umiejętność niedyrektywnego wspomagania osoby w rozwoju) na drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Zwraca na to uwagę L. Miller, mobilizując rodziców do tego, aby dając przykład:

akceptowali naturalną duchowość dzieci, a wszystko w tym celu, aby czuły się częścią czegoś więcej i zestrajały z wewnętrznym życiem dla refleksji i wskazówek, by w codziennych uczynkach postępowały z perspektywy swojego najwyższego „ja” i zdecydowały, jakim rodzajem duszy na ziemi chcą być (Miller, 2016, s. 384).

Na rysunku 7 zostały zaprezentowane podkategorie wyłaniające się z materiału źródłowego, które zostaną poniżej omówione w kontekście duchowości świadectwa/towarzyszenia J. Konopnickiego na drodze do realizacji dobrych uczynków.

Rys. 7. Walka o zainspirowane życie



Źródło: badania własne.

Profesor Jan Konopnicki uwrażliwiał innych na to, co według niego ma w życiu wartość największą. Przez najbliższych współpracowników był postrzegany jako człowiek przepełniony uczuciem miłości do innych. W tym kontekście B. Urban zauważa, że jego relacje z innymi cechowało wyjątkowo podmiotowe podejście:

Miłość dziecka, respektowanie jego psychofizycznych potrzeb, indywidualne ujęcie sukcesu i poczucia szczęśliwości to te standardy pedagogicznej praktyki, które mieszczą się w zakresie nadużywanej dziś zasady podmiotowości wychowanka. Te standardy i zasady oraz uniwersalnie pojęty cel bliski duchowi wychowania chrześcijańskiego zastępują w twórczości Jana Konopnickiego propagandowo-ideologiczne hasła „wszechstronnego rozwoju” jako ideału wychowania lansowanego przez teorię wychowania socjalistycznego, w której Konopnicki nigdy nie brał udziału, chociaż merytorycznie wyjątkowo przyczynił się do poprawy stanu polskiej oświaty, opieki nad dzieckiem i resocjalizacji lat 60., 70. i 80. ubiegłego wieku (Urban, 2005, s. 10–11).

Podobne cechy u Konopnickiego dostrzega inny z jego uczniów – W. Kubik:

Choć Profesor Jan Konopnicki nie werbalizował tego wprost, to jego uczniowie zwracają uwagę, że prezentowaną przez niego postawę wyrażał kapłański charakter osoby ludzkiej. Wyraża się on w tym, że Profesor nie koncentrował się na sobie, ale świadomy swojej misji wychowawcy i pedagoga ciągle służył człowiekowi i społeczeństwu (Kubik, 2005, s. 18).

W świetle przywołanych wypowiedzi można powiedzieć, że J. Konopnickiemu zależało, aby wychowywać człowieka w duchu dewizy „bycia dla innych”. Sam zresztą werbalizował to dążenie następująco:

Po odkryciu u ucznia pewnych zdolności specjalnych (np. technicznych czy mechanicznych) musimy się starać wykorzystać je zarówno w interesie samej jednostki, która w ten sposób zdobędzie dodatkowe możliwości sukcesu, jak i grupy, która z tych sukcesów powinna korzystać. Nie przestrzegając tych zasad, możemy zamiast pożytecznego człowieka dać społeczeństwu egoistę i samoluba (Konopnicki, 1966, s. 193).

Dokonania Konopnickiego w zakresie rozwijania duchowości nie zamykają się w obrębie siedmiu kategorii wskazanych przez L. Miller. Jest wiele aspektów z jego życia i twórczości, które wymagają osobnego omówienia. Należy do nich m.in. okres służby wojskowej, w ramach której nie tylko służył ojczyźnie, ale także próbował troszczyć się o losy młodych żołnierzy – ich edukację i przyszłość. Po wojnie tę troskę ukierunkował na polską młodzież w kraju, dając tym samym świadectwo „dobrych uczynków”, które w rozumieniu L. Miller składają się na szeroko rozumianą duchowość:

Profesor Jan Konopnicki przez cały okres swojej twórczości naukowej i działalności zawodowej kierował się dobrem nauki i wychowania młodzieży polskiej w duchu prawdy, uniwersalnych wartości moralnych i prawdziwego patriotyzmu. Ta niezależna światopoglądowa postawa wyróżniała go w gronie polskich pedagogów w trudnych latach powojennych (Urban, 2000, s. 358).

Warto dodać, że Konopnicki wyrażał antyczny stosunek do prawdy jako czegoś niepodważalnego, czegoś, co istnieje obiektywnie bez względu na obowiązujące mody czy ideologie, które negują jej absolutny charakter.

Reasumując, należy podkreślić, że duchowość nie należy do tych atrybutów, które w analizowanej teorii i praktyce wysuwają się na pierwszy plan. W związku z tym jej obecność jest raczej nieoczywista aniżeli bezsporna. Tym samym na podstawie przeprowadzonej analizy można mówić nie tyle o odrębnym modelu, ile raczej o pewnych rysach duchowości J. Konopnickiego.

4. Zakończenie

Jak wynika z przeprowadzonej analizy, Jan Konopnicki był człowiekiem w istocie uczciwym, sprawiedliwym, wrażliwym, otwartym, odpowiedzialnym. Wydaje się, że z perspektywy czasu można go uznać za człowieka postępu, który w aspekcie poglądów na problem niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży niejednokrotnie wyprzedzał swoją epokę. Widać to zwłaszcza w jego postulatach dotyczących zróżnicowanego oddziaływania korekcyjnego, a co za tym idzie – troski o indywidualizację w podejściu do diagnozy resocjalizacyjnej. Inna rzecz, że przeszedł do historii jako jeden

z pierwszych, którzy otwarcie przeciwstawiali się utopijnej wizji powszechnej resocjalizacji. Nie wiązał nadziei na poprawę z wynikiem obligatoryjnych programów, a tym samym miał sceptyczne nastawienie wobec współczesnych mu zakładów poprawczych. Otwarcie nawoływał do zintensyfikowania oddziaływań profilaktycznych, gdyż uważał, że znaczną część patologii społecznych można zredukować, jeśli nie ograniczyć w zupełności, już w pierwotnym środowisku wychowawczym. W tym kontekście społeczeństwo postrzegał jako ogromny zasób na drodze do sukcesu readaptacyjnego. Dlatego też troszczył się – na miarę swoich możliwości i dostępnych ówczesnie środków – o propagowanie idei egalitaryzmu w oświacie. Chyba nie bez przesady można dostrzec w tej trosce pewną inspirację dla późniejszych nurtów akcentujących i promujących edukację inkluzyjną, czyli włączającą wszystkie dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi.

W swoich własnych badaniach nad edukacją i niepowodzeniami szkolnymi dowartościowywał studia interdyscyplinarne. Sam dużo korzystał z dorobku nauk psychologicznych. Przyczynił się tym samym do rozwoju metodologii badań nie tylko w pedagogice, ale również w psychologii. Można powiedzieć, że był orędownikiem łączenia praktycznej działalności z wiedzą naukową zdobywaną w wyniku rzetelnych badań, czego zresztą dawał przykład własną praktyką zawodową i naukową. Wiele z naukowo ugruntowanych poglądów Jana Konopnickiego stanowiło prefigurację późniejszych dokonań w zakresie resocjalizacji (np. jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na konieczność reformy prawnych unormowań dotyczących sytuacji ograniczenia/odebrania władzy rodzicielskiej rodzicom w przypadkach tego wymagających w celu ochrony dziecka przed demoralizacją⁹), a część z nich do dziś jest kontynuowana/aktualizowana. Pozostałe siłą rzeczy częściowo się już zdezaktualizowały. Pytanie, jak do tego wszystkiego ma się zapowiedziana w tytule niniejszego artykułu duchowość. Czy Profesor Jan Konopnicki był człowiekiem wybitnie uduchowionym, czy też jego afirmacja transcencji była marginalna, lub wręcz nieobecna?

⁹ „Zdarzały się także wypadki, że Sąd ograniczał opiekę niektórych rodziców, jednakże były to decyzje zbyt rzadkie (autorowi są znane dwie). Ograniczenie opieki rodzicielskiej połączone było z takimi komplikacjami prawnymi, że mało było chętnych do podjęcia akcji w tym kierunku. Reforma zatem w tej dziedzinie powinna polegać na wydaniu przepisów pozwalających w pewnych sytuacjach na odebranie dziecka rodzicom i oddanie go pod właściwą opiekę” (Konopnicki, 1964, s. 140–141).

Na podstawie przeprowadzonej analizy nie można jednoznacznie powiedzieć ani jednego, ani drugiego. Z pewnością natomiast można stwierdzić, że jako badacz szkolnictwa i wybitny pedagog przejawiał pewne rysy duchowości. Czy miało to przełożenie na krakowską szkołę resocjalizacji? Jeśli nawet tak było, ten duchowy wpływ nie był radykalny, a już na pewno nie jedyny i kluczowy. Trudno zresztą rozstrzygać o rozmiarach ewentualnego wpływu duchowości na jakikolwiek aspekt życia społecznego, gdyż ta trudno poddaje się badaniom na ilościowej skali pomiarowej. Dlatego też przeprowadzana analiza ma charakter bardziej eksploracyjny aniżeli rozstrzygający. Należy też pamiętać o tym, że obejmowała ona teksty dotyczące problematyki resocjalizacyjnej, pomijając tym samym teksty ogólnopedagogiczne, metodologiczne czy dydaktyczne.

Podjęte zagadnienie wymaga dalszych studiów, przeanalizowania całej twórczości J. Konopnickiego z punktu widzenia tego, jak opisywał duchowość i jak ją wyrażał. Interesujące byłoby na przykład zbadanie działań Konopnickiego w obszarze kształtowania duchowości swoich uczniów lub członków najbliższej rodziny. W tym celu konieczne byłoby jednak stworzenie zbioru wszystkich ich wypowiedzi na ten temat, a następnie poddanie ich kolejnym analizom. Dzięki przeprowadzonym badaniom udało się natomiast w części nasycić przeanalizowane kategorie pojęciowe, z których wynika, że duchowość w biografii Konopnickiego przejawiana była przez posługiwanie się duchowym językiem. W szczególności język ten wyrażało zarzucenie kultury osądu na rzecz kultury miłości. Inną cechą świadczącą o duchowości twórcy krakowskiej szkoły resocjalizacji było kultywowanie tradycji, a wyrażało się to m.in. poprzez troskę o przyszłość nauki, praktykę doceniania osiągnięć szkolnych, oddanie ojczyźnie przejawiane w służbie wojskowej w czasie wojny, a także promowanie idei edukacji inkluzyjnej. Nie bez znaczenia dla przejawianej przez J. Konopnickiego duchowości była wrażliwość na piękno otaczającej natury. Pielęgnowanie rodzinnych tradycji nauczycielskich czy patriotyzm jako znak szacunku dla dokonań przeszłych pokoleń to kolejna z kategorii, świadczących z kolei o duchowości pamięci o przodkach, których Konopnicki darzył uznaniem i otaczał czcią. Duchowość Konopnickiego wyrażały również duchowe zasoby, do których zaliczał m.in. dbałość o relację z drugim człowiekiem czy wartości rodzinne. Sam często dawał świadectwo postawy altruistycznej i zawsze z pasją towarzyszył innym w ich rozwoju na wzór chrześcijańskiej służby drugiemu człowiekowi, co pozwala w tych ak-

tywnościach upatrywać swego rodzaju walkę o zainspirowane życie, która według L. Miller jest przecież jednym z wyznaczników duchowości.

Spośród przeanalizowanych kategorii najbardziej nasycona wydaje się kategoria wspólnotowości. Jan Konopnicki wspólnotę umiał tworzyć i umiał o nią dbać. Można powiedzieć, że wartość wspólnoty była mu bliska. Pytanie, na ile tę wartość będą w stanie utrzymywać jego kontynuatorzy, pozostaje otwarte – czas je zweryfikuje. Słusznie bowiem zauważa M. Sztuka, że w dobie coraz bardziej postępującego korporacjonizmu na salonach uniwersytetu relacja mistrz–uczeń zaczyna powoli odchodzić do lamusa na rzecz dotowania projektów naukowych przez zewnętrzne konsorcja naukowe (Sztuka, 2022, s. 63). Wszystko to powoduje, że o prestiżu naukowym coraz częściej decyduje nie tyle szkoła naukowa, z której wywodzi się dany naukowiec, ile liczba zewnętrznych grantów, które uzyskał. Jakkolwiek kwestia ta wykracza poza ramy niniejszego opracowania, to jednak warto postawić pytanie, na ile przeanalizowane rysy duchowości mają swą emanację w teorii i praktyce resocjalizacyjnej pokoleń nawiązujących do spuścizny Jana Konopnickiego. Dopiero odpowiedź na nie pozwoli określić, czy kierunek tej praktyki jest duchowy, czy raczej antyduchowy. Wszelkie kwestie związane z (nie)obecnością ducha otwierają zatem nowe pola eksploracji w pedagogice resocjalizacyjnej.

Przedstawiona refleksja nad wybranymi aspektami duchowości w biografii i twórczości Profesora Konopnickiego uświadamia, że podjęcie tak pomyślanych badań jest ważne również z uwagi na projektowane korzyści. Po pierwsze, badania te mogą pomóc w zrozumieniu oryginalnych poglądów na niedostosowanie społeczne¹⁰. Po wtóre, mogą dodatkowo uzasadnić odrębność idei leżącej u zarania krakowskiej szkoły resocjalizacji. Po trzecie, mogą zostać wykorzystane do opracowania pedagogicznych implikacji stanowiących punkt wyjścia do próby rewizji aktualnych tendencji w resocjalizacji. Ponadto mogą posłużyć też określeniu współczesnych wyzwań, z jakimi poza pedagogiką resocjalizacyjną muszą się mierzyć również inne dyscypliny zajmujące się przestępczością. Inna rzecz, że „wzięcie pod lupę” aspektu duchowości

¹⁰ Co ciekawe, Konopnicki często podkreślał, że termin ten jest dyskusyjny, ponieważ nie obejmuje ani treści, ani zakresu tego pojęcia. Jego zdaniem m.in. z tego powodu badania nad niedostosowaniem społecznym są trudne i na ogół nie dają zadowalających wyników. Pytał w tym kontekście: „Jak bowiem badać coś, co nie jest jednakowo rozumiane przez badających?” (Konopnicki, 1971, s. 13–31; 1979, s. 7).

wości w twórczości J. Konopnickiego może stanowić inspirację do podejmowania tego typu badań także w odniesieniu do innych wybitnych polskich pedagogów, stając się tym samym przyczynkiem do opracowania szerszej teorii w zakresie „(nie)obecności ducha” w polskiej myśli pedagogicznej.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2021). Świadomość cielesności ducha i duchowości ciała w procesie wychowania człowieka. Opis w kontekście bioenergetycznej analizy charakteru Aleksandra Lowena oraz porządku wartości Maxa Schelera. *Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 12(1), 88–109. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.12.07>.
- Baran, J. (1981). Jan Konopnicki (1905–1980). *Szkoła Specjalna*, 3, 274–275.
- Charmaz, K. (2009). Teoria ugruntowana w XXI wieku. Zastosowanie w rozwijaniu badań nad sprawiedliwością społeczną. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 707–746). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chmielewski, W. J. (2018). Jan Konopnicki (1905–1980) – badacz szkolnictwa i organizator edukacji nauczycieli polskich na uchodźstwie. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 21(2), 37–62. <https://doi.org/10.12775/SPI.2018.2.002>.
- Domagała-Kręcioch, A. (2008). *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gibbs, G. R. i Taylor, C. (2010). How and What to Code. *Online QDA Web Site*. Pobrano 8 czerwca 2024 z: <http://www.acrn.eu/cambridge/downloads/files/How%20and%20what%20to%20code.pdf>.
- Jonkisz, J. (2006). Jan Konopnicki. W: L. Kulmatycki (red.), *Księga profesorów Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu* (s. 95–96). Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Konopnicki, J. (1961a). Metodologia badań zainteresowań i poziomu umysłowego młodzieży w wieku od 17 do 20 roku życia. W: J. Konopnicki (red.), *Zainteresowania. Środowisko kulturalne. Poziom umysłowy młodzieży* (s. 1–39). Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Konopnicki, J. (1961b). Umiejętność wykorzystywania wiadomości szkolnych a rodzaj ukończonej szkoły. W: J. Konopnicki (red.), *Zainteresowania. Środo-*

wisko kulturalne. Poziom umysłowy młodzieży (s. 41–53). Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

- Konopnicki, J. (1964). *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konopnicki, J. (1966). Przyczyny powodzeń i niepowodzeń dzieci w pracy szkolnej. W: J. Konopnicki, A. Molak i Z. Skorny (red.), *Psychologia wychowawcza dla klasy IV liceum pedagogicznego* (s. 182–227). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Konopnicki, J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konopnicki, J. (1979). Badania nad niedostosowaniem społecznym i ich dotychczasowe efekty. W: J. Konopnicki (red.), *Problemy niedostosowania społecznego i formy działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej* (s. 7–17). Zielona Góra: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.
- Kubik, W. (2005). Profesor Jan Konopnicki – wybitny człowiek, wychowawca, pedagog. W: W. Kubik i B. Urban (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży* (s. 17–24). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Miles, M. B. i Huberman, A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Miller, L. (2016). *Czy dzieci powinny wierzyć w Boga? Jak wiara może zbudować tożsamość dziecka, pewność siebie i stworzyć trwały fundament dorosłego życia*. Białystok: Wydawnictwo Samsara.
- Mółka, M. (2018). O problemie duchowości w pedagogice resocjalizacyjnej. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 21(1), 63–84. <https://doi.org/10.12775/Spi.2018.1.003>.
- Mółka, M. (2021). Pedagog resocjalizacyjny czy menedżer przestępcy? Między *case work* a *case management* w dozorze kuratora sądowego. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 24(5), 75–95. <https://doi.org/10.12775/SPI.2021.5.004>.
- Olecka, I. (1975). Wywiad z prof. dr. Janem Konopnickim. *Nowa Szkoła*, 5, 33–35.
- Pickard, A. J. (2007). *Research Methods in Information*. London: Facet Publishing.
- Stańdo-Kawecka, B. (2020). *Polityka karna i penitencjarna między punitywizmem i menedżeryzmem*. Warszawa: Wolters Kluwer.

- Stępnia, P. (2017). *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Sztuka, M. (2005). Aktualność Jana Konopnickiego koncepcji społecznego niedostosowania w obliczu współczesnych wyzwań resocjalizacji. W: W. Kubik i B. Urban (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży* (s. 101–109). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Sztuka, M. (2022). Krakowska szkoła resocjalizacji – ciągłość i zmiana. W: I. Popiszyl i M. Mikowska-Kozaryna (red.), *Polskie szkoły resocjalizacji* (s. 45–66). Warszawa: Wydawnictwo APS im. Marii Grzegorzewskiej.
- Śledzianowski, J. (2005). Priorytet rodziny w wychowaniu dzieci w poglądach Profesora Jana Konopnickiego. W: W. Kubik i B. Urban (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży* (s. 25–36). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Urban, B. (2000). Jan Konopnicki (1905–1980). W: J. Miklaszewska i J. Mizera (red.), *Złota księga Wydziału Filozoficznego* (s. 351–358). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Urban, B. (2005). Wstęp. W: W. Kubik i B. Urban (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży* (s. 9–14). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Winclawski, W. (2004). *Słownik biograficzny socjologii polskiej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Włoch, A. (2023). Jan Konopnicki (1905–1980) i jego wkład w rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 60, 205–230.
- Wyczesany, J. (2007). Udział Profesora Jana Konopnickiego w rozwoju pedagogiki specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. W: G. Gunia, K. Plutecka i J. Wyczesany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych* (s. 99–103). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Znaniecka, M. (2015). Kategoria duchowości – ślady obecności w tekstach J.J. Rousseau, J.H. Pestalozziego i J.F. Herbarta. *Kultura i Edukacja*, 109(3), 72–91. <https://doi.org/10.15804/kie.2015.03.04>.
- Zohar, D. i Marshall, I. (2001). *Inteligencja duchowa*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.