

Jerzy Kochanowicz

ORCID: 0000-0002-8074-6931

Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza

Respektowanie potencjału rozwojowego uczniów i refleksja nad własnym doświadczeniem — bycie nauczycielem i wychowawcą według Stanisława Dunina-Borkowskiego (1864–1934)

Respecting Students' Development Potential and Reflecting on Personal Experience: Stanisław Dunin-Borkowski's Perspective on Being a Teacher and Educator (1864–1934)

ABSTRACT

In 2024, we commemorate the 160th anniversary of the birth and the 90th anniversary of the passing of Stanisław Dunin-Borkowski, a philosopher, jesuit, teacher, educator, and author of widely read and respected works on education, particularly esteemed in German-speaking regions. Despite originating from a prestigious Polish noble family who lived near Lviv, Dunin-Borkowski's contributions to pedagogical thought remain regrettably underappreciated in his homeland of Poland. This article endeavors to shed light on specific facets of Dunin-Borkowski's pedeutology through an in-depth examination of his pedagogical autobiography. The focal points of analysis

KEYWORDS

pedeutology, teacher, education, Jesuits, educating leaders

SŁOWA KLUCZOWE

pedeutologia, nauczyciel, wychowanie, jezuici, edukacja liderów

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.002
Nadesłano: 31.12.2023
Zaakceptowano: 27.03.2024

include his profound belief in the formative influence of teacher figures in shaping one's identity as an educator. Moreover, the author delves into Dunin-Borkowski's penchant for identifying and nurturing individuals with above-average potential, primed to assume leadership roles in society. The article also places significant emphasis on the author's exploration of Dunin-Borkowski's advocacy for recognizing and honoring the internal potential of students, a principle that continues to resonate in European pedagogical discourse from the late 19th to the early 20th century and beyond.

ABSTRAKT

W 2024 roku mija 160. rocznica urodzin i 90. rocznica śmierci ks. Stanisława Dunina-Borkowskiego SJ, cenionego w krajach niemieckojęzycznych filozofa, nauczyciela, wychowawcy i autora poczytnych prac poświęconych wychowaniu. Myśl pedagogiczna tego jezuitę, urodzonego we wpływowej polskiej rodzinie szlacheckiej spod Lwowa, nie jest szerzej znana w Polsce. Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych wątków pedeutologii Stanisława Dunina-Borkowskiego na podstawie analizy jego pedagogicznej autobiografii wydanej w 1926 roku. Autor, posługując się metodą analizy dokumentów osobistych, skoncentrował się na podkreślanym przez Stanisława Dunina-Borkowskiego osobotwórczym znaczeniu autorytetów edukacyjnych dla bycia nauczycielem, na jego predylekcji do jednostek ponadprzeciętnych przygotowywanych do bycia liderami życia społecznego oraz na postulowanym przez niego poszanowaniu potencjału rozwojowego wychowanków, które pozostaje do dzisiaj trwałym dziedzictwem europejskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku.

Wprowadzenie

W 2024 roku mija 160. rocznica urodzin i 90. rocznica śmierci Stanisława Dunina-Borkowskiego, światowej sławy badacza filozofii Spinozy, ale także nauczyciela, pedagoga i wychowawcy, autora kilku ważnych monografii z zakresu wychowania, które miały w okresie międzywojennym kilkadziesiąt wydań. Ten pochodzący ze Lwowa polski szlachcic, a potem niemiecki jezuita, całe życie kształcił się i pracował na zachodzie Europy, i pisał niemal wyłącznie po niemiecku. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wybranych wątków jego pedeutologii.

W Polsce nie zajmowano się bliżej publikacjami Stanisława Dunina-Borkowskiego, zwłaszcza z zakresu pedagogiki. Wyjątkiem był katolicki pedagog Jan Andrzej Kuchta (1900–1946), który zainspirował się poglądami Dunina na temat relacji zaufania między wychowawcą a wychowankiem (Kostkiewicz 2013: 529–531). Jego pedagogikę przedstawił też syntetycznie polski filozof i psycholog ks. Paweł Siwek SJ we wspomnieniu pośmiertnym opublikowanym w warszawskim „Przeglądzie Filozoficznym” (Siwek 1935). W swoim tekście zaprezentował również życiorys Dunina, powielony niedawno przez Jacka Rodzenia w artykule na temat postrzegania przez tego znawcę Spinozy teorii względności Einsteina (Rodzeń 2022).

W badaniu poglądów pedeutologicznych Stanisława Dunina-Borkowskiego posłużyłem się metodą dokumentów osobistych, poddając analizie przede wszystkim jego autobiografię intelektualną i edukacyjną (Dunin-Borkowski 1926), napisaną na zamówienie w roku 1926, gdy autor ukończył 62 lata i formułował swoje spostrzeżenia pedagogiczne z perspektywy wielu lat pracy w charakterze nauczyciela i wychowawcy (11 lat w austriackim jezuickim zakładzie „Stella Matutina”, 8 lat w internacie dla gimnazjalistów w Bonn, 10 lat na stanowisku ojca duchownego w seminarium duchownym we Wrocławiu).

Moim celem nie było przygotowanie nowej biografii pedagogicznej Dunina-Borkowskiego, bo on sam ją właściwie napisał, jakkolwiek w krótkiej formie wyznaczonej przez oczekiwania wydawcy. Choć każda autobiografia ma charakter historyczny, to Dunin nie tworzył jej jako „świadek, opisujący sprawy, które widział lub słyszał”, którego opis miałby służyć jako „podstawa do odtworzenia faktycznego obiektywnego przebiegu” spraw (Znaniński 1976: 154). Zamiast tego poddał swe życiowe doświadczenia swoistej analizie psychologicznej, dokonując określenia swoich „wrażeń, wyobrażeń, pojęć, uczuć, wzruszeń, pragnień, usposobień, skłonności”. Równocześnie spojrzął na swoje życie jak socjolog, który reflektuje nad otoczeniem i nad tym, „w jakim charakterze składające je przedmioty wchodzi w skład jego konsekwentnej świadomej osobowości (tamże: 155). Nade wszystko jednak stworzył Dunin autobiografię jako pedagog, przedstawiając w niej ideały i ideologie wychowawcze swojego okresu, a także sposoby ich realizacji w praktyce. Nakreślił też autobiografię edukacyjną, dzięki której mamy szansę na poznanie jego postaci oraz „zastosowanie

we współczesnej praktyce edukacyjnej idei poznanych dzięki temu zabiegowi badawczemu” (Szulakiewicz 2004: 7)

Autobiografia Dunina-Borkowskiego jest klasycznym ego-dokumentem, czyli źródłem zawierającym autopercepcję oraz rezultatem

[...] przedstawienia osobistego świadectwa na temat siebie i innych osób oraz wydarzeń. Wspólną cechą wszystkich tekstów, które można określić jako ego-dokumenty jest to, że [...] zawierają informacje odzwierciedlające stosunek autora/ów do systemów wartości i ich ewolucji na przestrzeni czasu. Ujawniają też stan wiedzy i doświadczenia życiowe (Szulakiewicz 2013: 67).

Tekst Stanisława Dunina-Borkowskiego zawiera zatem wszystkie elementy charakterystyczne dla autobiografii, jak ją rozumie Władysław Szulakiewicz, pisząc, że w tym gatunku

[...] autor koncentruje się przede wszystkim na sobie, swoich czynach, kolejnych etapach życia, przełomach w swojej biografii oraz wyznawanym systemie wartości, sukcesach i porażkach [...]. Autobiografia jest więc próbą samopoznania, autorzy autobiografii bowiem podejmują się spisania własnej historii, a dzięki temu powstaje dzieło literackie będące swoistego rodzaju wglądem w ich osobowość (tamże: 68).

Dla mnie autobiografia Dunina-Borkowskiego stała się impulsem do podjęcia próby zrozumienia jego spostrzeżeń pedeutologicznych poprzez ich usytuowanie w szerszym kontekście jego poglądów pedagogicznych i religijnych oraz refleksję nad potencjalnym wpływem środowiska intelektualnego, w którym się kształcił i pracował. W tym miejscu trzeba jednak poczynić ważne zastrzeżenie: Stanisław Dunin-Borkowski, choć był czytany w literaturze pedagogicznej, to w rozwijaniu swoich koncepcji edukacyjnych, również pedeutologicznych, niemal zupełnie z niej nie korzystał, lecz opierał się na własnym długoletnim doświadczeniu bycia nauczycielem i wychowawcą, jak również na wnikliwej obserwacji swoich podopiecznych. Pisał o tym bez cienia zażenowania: „Książki i wykłady, nawet wybitnych i ważnych autorów, nie wywarły na mnie nawet w przybliżeniu takiego wpływu, jak samodzielne przemyślenie problemów i tworzenie koncepcji wychowawczych na podstawie własnych obserwacji” (Dunin-Borkowski 1926: 8n). Nie oznacza to, że jego koncepcja nauczyciela i wychowawcy jest całkowicie oryginalna. Wyrasta ona raczej z tradycji ignacjańskiej, w której był formowany najpierw jako uczeń jezuickiego gimnazjum w Feldkirch, a potem jako student

zglobiający – pod okiem jezuickich uczonych – filologię klasyczną i nowożytną, filozofię i teologię.

W jego pedeutologii i podejściu do figury nauczyciela wybijają się na pierwszy plan trzy wątki, które wydają się aktualne i inspirujące dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej.

Inspirowanie się nauczycieli i wychowawców wzorcami osobowymi z przeszłości

Pierwsza kwestia, na którą zwraca uwagę Stanisław Dunin-Borkowski, dotyczy wzoru osobowego, jaki kandydaci do zawodu nauczycielskiego lub młodzi nauczyciele mogą dostrzegać w pedagogach, z którymi zetknęli się w czasie swoich lat szkolnych. Autor zauważa w swojej edukacyjnej autobiografii, że pozytywne wspomnienia o własnych nauczycielach są wielką rzadkością, ale dla aktualnych nauczycieli są prawdziwym skarbem (Dunin-Borkowski 1926: 9). Niestety nie rozwija tego stwierdzenia, lecz jedynie zauważa, że on sam nie miał zbyt wielu nauczycieli i wychowawców, którzy odegraliby w jego życiu istotniejszą rolę. Zaznacza jedynie, że w trzech austriackich szkołach, w których się uczył, czyli w gimnazjum działającym przy starym opactwie benedyktyńskim w Kremsmünster, we wiedeńskiej Akademii Terecjańskiej dla szlachty oraz w jezuickim zakładzie „Stella Matutina” w Feldkirch nigdy nie doświadczył niesprawiedliwego czy poniżającego traktowania ze strony nauczycieli. Natomiast tylko jednego z nich uznaje za postać wyjątkową, mianowicie Friedricha Slameczkę (1843–1913) – swego wychowawcę z piątej i szóstej klasy wiedeńskiego *Theresianum*.

Slameczka był dość znanym filologiem klasycznym, pochodzącym podobnie jak Dunin ze Lwowa. Przez jakiś czas pracował w austriackim gimnazjum państwowym w Cieszynie, w którego rocznikach opublikował niewielką pracę na temat Sofoklesa (Slameczka 1869). Potem w Akademii Terecjańskiej uczył łaciny i niemieckiego, a w późniejszych latach był dwukrotnie dyrektorem Wiedeńskiego Gimnazjum Akademickiego (1888–1889, 1905–1906). Dunin-Borkowski wspomina go jako nadzwyczaj uzdolnionego pedagoga. Píše, że jego poczucie sprawiedliwości, siła spokoju, sumienność, umiowanie porządku utrzymywały wszystkich chłopców w ryzach,

mimo że nigdy nie stosował kar i nie wybuchał gniewem (Dunin-Borkowski 1926: 8). Z opisu postawy Slameczki, jego charakteru i odnoszonych sukcesów wychowawczych, można wnioskować, że był on i pozostał dla Dunina-Borkowskiego ważnym wzorem osobowym. Jego sympatia dla nauczyciela musiała być odwzajemniona, bo Slameczka korespondował ze swoim wychowankiem jeszcze 30 lat później, gdy ten był już znanym pisarzem oraz nauczycielem religii i wychowawcą w „Stella Matutina” ([*List Friedricha Slameczki do Stanisława Dunina-Borkowskiego*] 1905, 9 lipca).

Dunin-Borkowski przywołuje jeszcze trzech innych swoich nauczycieli, tym razem jezuitów, uważając ich za jednostki „daleko wykraczające poza przeciętność” (Dunin-Borkowski 1926: 8). Pierwszym był Augustin Link (1819–1886), który przez 23 lata działał w Feldkirch jako uznany nauczyciel muzyki oraz organizator życia muzycznego, dzięki czemu „Stella Matutina” stała się centrum muzyki kościelnej promieniującym na całą okolicę (Link, *P. Augustin. Musikpädagogie* 1971). Drugim wyjątkowym nauczycielem był dla Stanisława Dunina-Borkowskiego Johann Nepomuk Fischer (1843–1893), również z austriackiego Feldkirch, w którym pełnił funkcje profesora, prefekta studiów oraz rektora kolegium. Przyczynił się wydatnie do uzyskania dla jezuitów pracujących w Feldkirch państwowych uprawnień do nauczania (Koch 1934: 558). Trzecim znaczącym nauczycielem był Aloisius Piscalar (1819–1892) – jeden z pionierów ośrodka w Feldkirch, pierwszy dyrektor gimnazjum, nauczyciel łaciny, greki, hebrajskiego i religii, rektor kolegium (Koch 1934: 1428). Wszyscy trzej byli liderami pracy edukacyjnej ówczesnych jezuitów i przyczynili się do wysokiego poziomu nauczania w „Stella Matutina”, przez co stało się ono chętnie wybieranym miejscem kształcenia dla wielu rodzin szlacheckich nie tylko z Niemiec, ale i ziem Austro-Węgier, wliczając w to również ważne polskie rody. Dunin-Borkowski nie precyzuje, jakie cechy podziwiał u tych pedagogów, ale fakt wymienienia ich z nazwiska świadczy o tym, że pozytywnie zapadli w jego pamięć i być może stali się dla niego inspiracją, gdy sam pracował przez 11 lat w „Stella Matutina” jako nauczyciel i wychowawca.

Ten niemiecki jezuita, gdy pisze o nauczycielach, których podziwiał i cenił, i od których mógł się wiele nauczyć, czyni ważne zastrzeżenie, że mianowicie ani oni, ani jacykolwiek inni żyjący ludzie nie

byli dla niego wzorami osobowymi do „niewolniczego” naśladowania (Dunin-Borkowski 1926: 8). Również swoich podopiecznych przestrzegał przed takim imitowaniem pracy innych, dodając, że to samo dotyczy wzorowania się na jakichkolwiek wielkich postaciach z przeszłości. Mogą one pełnić funkcję inspirującą, natomiast próba powielania ich celów życiowych, motywacji działania i konkretnych zachowań oraz cech osobowościowych byłaby kompletnie nienaturalna. Zatem według Dunina pamięć o ważnych nauczycielach z przeszłości, o autorytetach, ma dla przyszłych lub aktualnych pedagogów znaczenie osobotwórcze i pełni ważną funkcję w ich rozwoju zawodowym, ale nie może z oczywistych względów prowadzić do materialnego naśladowania i powielania tych wzorów.

Koncentracja na uczniach zdolnych

Stanisław Dunin-Borkowski w swoich uwagach na temat działalności nauczyciela i wychowawcy podkreśla konieczność koncentrowania się na uczniach szczególnie zdolnych. Przyznaje w swej autobiografii, że w kontakcie z młodzieżą nauczył się awersji wobec przeciętności, dlatego uważa, że należy przykładąć wielką wagę do starannej selekcji uczniów i zajmować się przede wszystkim jednostkami oryginalnymi i z silnym charakterem (Dunin-Borkowski 1926: 9). Edukacja przywódców, liderów, wybitnych osobowości – to motyw przewodni całego jego piśmiennictwa pedagogicznego. Postuluje on wyraźnie kształcenie elitarne w odróżnieniu od egalitarnego.

Skąd się bierze ten nacisk autora na edukację uczniów ponadprzeciętnych? Duże znaczenie miało prawdopodobnie jego wysokie urodzenie, czyli pochodzenie z wpływowej szlacheckiej i inteligenckiej rodziny lwowskiej, jak również jego wybitne zdolności intelektualne, które czasem utrudniają empatyczne zrozumienie jednostek słabiej uposażonych. Niepospolity umysł Dunina-Borkowskiego znalazł wyraz nie tylko w jego obszernych i wnikliwych pracach na temat filozofii Spinozy (ponad 2,5 tys. stron), lecz był poświadczany przez wszystkich, którzy się z nim stykali. Wspominał o tym nietuzinkowym jezucie nawet Benito Mussolini w uroczystej mowie wygłoszonej przed włoskim senatem 25 maja 1929 z okazji zawarcia traktatu ze Stolicą Apostolską. Nazwał w niej ks. Dunina-Borkowskiego „najwybitniejszym badaczem Spinozy” i „człowiekiem wielkich zdolności

umysłowych” (Siwek 1935: 135). Z kolei Josef Pieper (1904–1997) – niemiecki katolicki filozof, jeden z czołowych neotomistów XX wieku, który zetknął się z Duninem-Borkowskim w 1925 roku – pisał, że jest to jeden z nielicznych ludzi, jakich spotkał w życiu, którym mógłby bez wahania przypisać atrybut mądrości (Pieper 1976: 73). Był więc Dunin-Borkowski bardzo zdolny i chętnie przestawał z ludźmi podobnymi sobie, nawet jeśli byli tylko jego podopiecznymi.

Na predylekcję lwowskiego szlachcica do jednostek ponadprzeciętnych wpływ miało też wychowanie, które otrzymał w rodzinie, zwłaszcza ze strony matki. Stanisław był z nią silnie związany przez całe życie. W jednym ze swoich listów nazywał ją kobietą wyróżniającą się siłą ducha i wielkodusznością, kobietą skromną, a zarazem majestatyczną, która przez samo pojawienie się budziła respekt i milczenie (Pummerer 1935). Ta dzielna kobieta, której mąż popełnił samobójstwo w wieku 33 lat, umieściła syna w szkołach z internatem setki kilometrów od domu rodzinnego, dlatego wychowywała go głównie za pomocą pisanych do niego długich listów, które on sam uważał za „literackie i etyczne arcydzieła”. Zachęcała go w nich do „samodzielności, rozwoju i gruntowności” (Dunin-Borkowski 1926: 7). W efekcie czuł on zawsze niechęć do jakiegokolwiek przeciętności.

Wpływ na koncentrację Dunina-Borkowskiego na uczniach zdolnych miała też bez wątpienia jego formacja zakonna, poprzedzona nauką w prestiżowym zakładzie naukowo-wychowawczym prowadzonym przez jezuitów w Feldkirch, którzy od początku istnienia zakonu kładli nacisk na kształcenie elit i przyjmowali ich przedstawicieli w swoje szeregi. Ale i później dokonywali dalszej selekcji, dopuszczając do pełnych 3-letnich studiów filozoficznych, a potem do 4-letniego kursu teologii scholastycznej, prowadzonego przez koryfeuszy wiedzy, tylko tych młodych jezuitów, którzy uzyskiwali z egzaminów maksymalną ocenę, czyli wyższą niż *mediocritas* (przeciętna) (*Ratio atque institutio studiorum SJ*... 2000, Reguły prowincjała, nr 19.11). Właśnie ci absolwenci studiów filozoficznych otrzymywali zadanie nauczania w niższych klasach gimnazjalnych, a po ukończeniu teologii – w klasach wyższych. Miało to charakter pozytywnej selekcji do zawodu nauczyciela: zostawali nim tylko ludzie zdolni i przygotowani merytorycznie, którzy potem – chcąc nie chcąc – lepiej rozumieli podobnych do siebie uczniów. Nie mieli natomiast zbyt wiele cierpliwości dla uczniów słabych (chyba że ci pochodzili z wpływowych rodzin),

dlatego po prostu usuwali ich ze szkoły albo dawali do zrozumienia rodzicom, że ich synowie nie poradzą sobie z dalszą nauką.

Choć Stanisław Dunin-Borkowski działał w nowym Towarzystwie Jezusowym (przywróconym do życia w 1814 roku), to przejął typową dla tego zakonu skłonność zajmowania się jednostkami nietuzinkowymi, które aktualnie lub w przyszłości miały pełnić ważne role w społeczeństwie. To nastawienie na kształcenie liderów, obecne w zakonie jezuitów, wynikało w dużej mierze z fascynacji figurą założyciela – Ignacego Loyoli, pochodzącego z dumnej i wpływowej szlachty baskijskiej. Został on wychowany w rodzinie na przyszłego lidera, czyli człowieka, który miał innym rozkazywać, którego pragnieniem było znaczyć więcej (*valer mas*), być uważanym za silniejszego, bogatszego i ważniejszego niż inni (García Mateo 1991: 27). Wprawdzie później, w efekcie swych doświadczeń duchowych i nawrócenia, Ignacy zamienił służbę doczesnym władcom na służbę “Odwiecznemu Królowi”, lecz również w niej chciał się wyróżnić i odznaczyć (Loyola 2019: nr 94). Był to człowiek wielkich ambicji, a jezuici starali się go naśladować.

Głównym narzędziem formacji przyszłych jezuitów, jak również wpływowych ludzi świeckich związanych z zakonem, były dla Ignacego Loyoli *Ćwiczenia duchowe*, będące rezultatem jego osobistych przeżyć religijnych i przemyśleń. Sumienna realizacja ćwiczeń (czyli wielogodzinnych medytacji połączonych z rachunkiem sumienia) miała prowadzić rekolektanta do reorientacji swojego życia. Co jednak ważne, Ignacy nie pozwalał udzielać pełnych ćwiczeń duchowych ludziom mało obiecującym, pozbawionym wielkich pragnień i celów. Jak zauważa Dunin-Borkowski, im należało zaoferować pewien *Ersatz* ćwiczeń, ich wycinek lub przedsmak, nic więcej (Dunin-Borkowski 1926: 19). On sam nie tylko odbył pełne 30-dniowe ćwiczenia duchowe dwa razy w życiu, a potem powtarzał je w skróconej formie co roku i wielokrotnie oferował je innym, ale też napisał biografię Ignacego, w której przedstawił założyciela jezuitów jako człowieka żywiącego wielkie pragnienia (Dunin-Borkowski 1930). To wszystko musiało oddziaływać na psychikę autora i skutkować selektywnym podejściem do wychowanków, koncentracją na jednostkach niepoślednich.

Dunin-Borkowski denuncjował wyjątkowo szkodliwą tendencję w ówczesnej szkole, choć zgodną z przepisami oświatowymi, do równego traktowania wszystkich uczniów i zabiegów o to, aby jednych

upodobnić do drugih. W ten sposób – według niego – tłum się rozwój wychowanków o wielkich charakterach, gdyż stawia się ich w jednym rzędzie z jednostkami przeciętnymi. Dunin-Borkowski z uporem powtarzał: nie wolno wszystkim proponować tego samego, „choćby nas oskarżano o stronnictwo, choćby uczniowie pozbawieni uwagi patrzyli z zawiścią” (Dunin-Borkowski 1926: 19). Podkreślał: „Trzeba mieć odwagę rozróżniania między liderami a tłumem. Trzeba mieć odwagę poświęcenia znacznie więcej czasu nielicznym wybranym niż pozostałej masie. Nawet jeśli ci ostatni przyniosą owoc trzydziestokrotny, to wybrani – stukrotny” (tamże). Podstawowym i pierwszym warunkiem wychowania i kształcenia jest zatem według Stanisława Dunina-Borkowskiego staranna selekcja uczniów.

To podejście autora może się wydać szokujące dla współczesnych odbiorców głoszących zasadniczo słuszny, aczkolwiek utopijny postulat równego traktowania wszystkich uczniów oraz wyznających aprioryczny, bo przecież niepoparty badaniami, sąd, że wszyscy oni posiadają jednakowy potencjał rozwojowy. Dunin, który swoje publikacje z zakresu pedagogiki zaczął ogłaszać jako człowiek 54-letni, opierający się na dłuгоletnim doświadczeniu pracy nauczycielskiej i wychowawczej, nie zgodziłby się stanowczo z takim stwierdzeniem, choć był zatrudniony w placówkach, w których dominowali uczniowie z rodzin z wysokim kapitałem kulturowym. Nawet jednak wśród nich dostrzegał zróżnicowanie pod względem intelektu, motywacji i pracowitości. Asekuracyjnie zastrzegał się jednak, aby w koncentrowaniu się na uczniach zdolnych nie przesadzać i nie porzucać troski o przeciętnych, co jednak miało być prawdziwą sztuką (Dunin-Borkowski 1926: 19). Nie tłumaczył bliżej, na czym ta wirtuozeria pedagogiczna miałaby polegać, lecz formułował ogólną jezuicką zasadę, że mianowicie w wychowaniu nie chodzi przede wszystkim o odnoszenie sukcesów, lecz o dokładanie starań (Dunin-Borkowski 1926: 9).

Reasumując: odpowiedź Dunina na pytanie, czy nauczyciel powinien wszystkich uczniów traktować jednakowo jest zdecydowanie negatywna – należy się skupić na wspieraniu rozwoju tych jednostek, u których rozpozna się predyspozycje do bycia liderami, co nie oznacza całkowitego porzucenia przeciętnych. W ich przypadku nauczyciel nie osiągnie wielkich sukcesów, ale ważne będą jego starania.

Docenianie potencjału rozwojowego uczniów/wychowanków

Czy jeśli nauczyciel/wychowawca chce ukształtować silne charakter, wychować przyszłych liderów, to powinien posługiwać się jakąś formą przymusu? Na to pytanie Dunin-Borkowski odpowiedziałby również przecząco. Tak jak młodszy o dwa pokolenia Carl Rogers (1902–1987) postrzegał psychologiczną relację między terapeutą a klientem jako model dla edukacyjnej relacji między nauczycielem i uczniem, tak niemiecki jezuita był przekonany, że stosunki panujące w klasie szkolnej powinny być wzorowane na relacji między kierownikiem rekolekcji ignacjańskich (*Ćwiczenia duchowe*) a ich uczestnikami.

Na niektóre cechy tej relacji wskazywał Josef Pieper we wspomnieniach ze swoich 30-dniowych rekolekcji, które odbył w pobliżu Bazylei pod kierownictwem ks. Dunina-Borkowskiego, u którego – jako mistrza – dostrzegał „wielkoduszne okazywanie [rekolektantowi] uznania [...], umiejętność odkrywania przed nim nieskończonych wymiarów wolności, a przede wszystkim zniewalającą dobroć”. Pieper wspomina: „Gdy wchodziłem do jego pokoju, od razu odnosiłem wrażenie, że nie tylko jestem mile widziany, ale że on czekał tylko na mnie, jakby tego dnia nikt inny miał go już nie odwiedzić” (1976: 74). Mistrz i nauczyciel okazuje odpowiadającemu rekolekcje uczniowi życzliwość i uznanie dla jego niepowtarzalności.

Dunin-Borkowski podkreślał, że rekolektantowi przynosi satysfakcję jedynie to, co on samodzielnie odkryje i co jest w stanie sam zrozumieć. Dlatego mistrz nie może pozbawiać go szans na dokonywanie własnych odkryć ani narzucać mu własnych przekonań. W języku *Ćwiczeń duchowych* zostało to wyrażone następująco: „Niech [mistrz rekolekcji] dozwoli Stwórcy działać bezpośrednio ze swoim stworzeniem, a stworzeniu ze swoim Stwórcą i Panem” (Loyola 2019: nr 15). W podobny sposób nauczyciel powinien pozwolić uczniowi samodzielnie odkrywać wiedzę, formułować własne sądy, pogłębiać rozumienie siebie i otaczającego świata.

Byłoby idealnie – pisze Dunin-Borkowski o *Ćwiczeniach duchowych* – gdyby treści do rozważania przedstawiać rekolektantowi w sposób zwięzły i rzeczowy, starać się niczego mu nie wtłaczać, niczego z niego nie wydobywać siłą. Dusza prowadzona łaską sama szuka, roztrząsa i znajduje. Natomiast udzielający rekolekcji powinien być zawsze na wyciągnięcie ręki, gotowy do pomocy, idący obok, zadający pytania i wyjaśniający (Dunin-Borkowski 1926: 20).

Jest to według autora trafny obraz postawy nauczyciela/wychowawcy wobec ucznia.

Dunin-Borkowski wyznaje, że sam starał się zawsze kierować szacunkiem wobec swoich uczniów oraz respektem wobec ich potencjału rozwojowego. Píše:

Odkrywanie niepowtarzalnej formy każdego pojedynczego człowieka, wyczuwanie tego, co w nim pierwotne i co go kształtuje, towarzyszenie wychowankowi na jego ścieżce rozwojowej, bez narzucania się a nawet proponowania swojej osoby i swojego sposobu działania – to wszystko uważałem zawsze za swoje główne zadanie [...]. Niestety, mimo najszerszych chęci nie zawsze udawało mi się przestrzegać tej zasady. Autentyczni, samodzielni młodzi ludzie są bardzo delikatni i wrażliwi, ale potrafią być też nieskończenie wdzięczni, gdy dostrzegą tę delikatność u wychowawcy (Dunin-Borkowski 1926: 20).

Bez wątpienia takie słowa mogłyby wyjść z ust niejednego przedstawiciela nurtu Nowego Wychowania.

Może jednak nauczyciel powinien uciec się do jakiejś formy przymusu, gdy styka się z niedojrzałością swoich wychowanków? Dunin tak podchodzi do tej kwestii:

Trzeba zachować cierpliwość, wytrwałość, pogodną wyrozumiałość i pozwolić, aby czas i naturalne procesy rozwojowe same uleczyły pewne słabości, zamiast przedwcześnie przytłaczać zmagającą się młodą duszę wygórowanym ideałem. W takim bowiem wypadku nauczyłaby się ona samookłamywania, zarozumiałości a nawet hipokryzji (Dunin-Borkowski 1926: 20).

Autor – podobnie jak młodszy o pokolenie i wyznający wszak odmienną filozofię wychowania Célestin Freinet – pozwala uczniom i wychowankom błędzić, uczyć się po omacku, ponieważ jest cierpliwy i ufa w naturalne procesy rozwojowe, które się w nich dokonują.

Nie jest zatem potrzebna żadna forma przymusu, aby kształtować silne jednostki. Wręcz przeciwnie: delikatne obchodzenie się z nimi pozwala im rozwijać się zgodnie z naturalnymi skłonnościami i zewnętrznymi uwarunkowaniami. Wówczas nie są one kształtowane na modłę jakichś bliższych lub dalszych autorytetów, lecz aktualizują własne zdolności.

Zakończenie

Gdyby chcieć pozostać wiernym pedeutologicznym wskazówkom wypracowanym przez Stanisława Dunina-Borkowskiego, to nie należałoby się w ogóle zajmować jego postacią i poglądami. Podkreślał on bowiem z naciskiem, że nauczyciel/wychowawca powinien wypracowywać własne pedagogiczne *credo* na podstawie kontaktu z konkretnymi, żywymi uczniami, zwłaszcza tymi ponadprzeciętnymi. Ten polski szlachcic, o którym jego współcześni zaświadcniają, że mimo ogromnych sukcesów naukowych i wychowawczych pozostał człowiekiem bardzo skromnym, nie chciałby na pewno, aby postrzegać go jako wzorzec osobowy nauczyciela i wychowawcy do naśladowania.

W swojej działalności nauczycielskiej i wychowawczej oraz w swoich pracach z zakresu pedagogiki skupiał się na wychowaniu liderów, ludzi silnych i zdecydowanych, lecz podkreślał, że nie może temu towarzyszyć jakakolwiek forma przymusu, przemocy, nawet tej symbolicznej. Zamiast tego trzeba dyskretnie towarzyszyć swoim wychowankom i zdać się na naturalne procesy rozwojowe, które się w nich dokonują. W ten sposób, *nolens volens*, Stanisław Dunin-Borkowski zbliżył się do poglądów prominentnych przedstawicieli nurtu Nowego Wychowania, a nawet mógłby zostać do nich zaliczony, choć można wątpić, czy miałoby to dla niego jakiekolwiek znaczenie. Jak pisze bowiem Josef Pieper:

Dunin w rozmowach ze mną nie mówił nigdy o sobie i swoich sprawach, nawet potem, gdy spotykałem go w gronie przyjaciół. O tym, że jest znanym w wielu krajach autorytetem w badaniach nad Spinozą, dowiedziałem się przypadkiem od kogoś innego. Nie słyszałem, żeby on sam kiedykolwiek choćby wymienił nazwisko Spinozy. Również od innych, znacznie później, dowiedziałem się, że ten zawsze pogodny człowiek cierpiał przez te wszystkie lata, całe życie, na silne bóle głowy (Pieper 1976: 74).

Niniejszy artykuł zawiera jedynie zarys poglądów Stanisława Dunina-Borkowskiego na temat nauczyciela i wychowawcy. Ich pełniejsze przedstawienie wymagałoby dalszych badań nad innymi jego pracami pedagogicznym, zwłaszcza książkami, których napisał kilka i które cieszyły się ogromną popularnością (*Reifendes Leben* 1920; *Führende Jugend* 1922; *Schöpferische Liebe* 1923; *Miniaturen erzieherischer Kunst* 1929; *Jesus als Erzieher* 1934). Ich lektura nie jest łatwa ze względu na

dość skomplikowany styl wywodów autora oraz szwabachę, w której zostały wydrukowane. Dunin-Borkowski nie zdążył niestety ukończyć przygotowywanego systematycznego dzieła z zakresu pedagogiki, gdyż zmarł nagle 1 maja 1934 roku. Wszystkie jego notatki zostały zniszczone przez Gestapo, które wkroczyło do monachijskiego domu jezuitów 18 kwietnia 1941 roku (Stasiewski 1959: 198). Niewątpliwie warto jednak sięgnąć do jego myśli, gdyż stanowi ona interesującą alternatywę dla poglądów przedstawicieli nurtu Nowego Wychowania, gdyż z jednej strony – podobnie jak oni – akcentuje niepowtarzalność każdego wychowanka, docenia drzemiący w nim potencjał, nakazuje nauczycielowi uszanować jego dynamizm rozwojowy, a z drugiej strony jest wolna od mitologizacji dziecka, przesadnego akcentowania jego subiektywności ze szkodą dla zewnętrznych elementów wychowania oraz od jednostronnego wynoszenia „serca i ręki” ponad „umysł”. W takiej formie może być interesującą propozycją o charakterze inspiacyjnym również dla współczesnej pedeutologii.

Bibliografia

- Dunin-Borkowski S. (1920). *Reifendes Leben: ein Buch der Selbstzucht für die Jugend*. Berlin: Dümmler.
- Dunin-Borkowski S. (1922). *Führende Jugend. Aufgaben und Gestalten junger Führer*, Berlin: Dümmler.
- Dunin-Borkowski S. (1923). *Schöpferische Liebe. Ein Weg zur sittlichen Vollendung*, Berlin: Dümmler.
- Dunin-Borkowski S. (1926). *Zur Methode der Jugenderinnerungen*, [w:] E. Hahn (red.). *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, Leipzig: Felix Meiner, s. 1–43.
- Dunin-Borkowski S. (1929). *Miniaturen erzieherischer Kunst*, Berlin: Dümmler.
- Dunin-Borkowski S. (1930). *Ignatius von Loyola*, Breslau: Borgmeyer.
- Dunin-Borkowski S. (1934). *Jesus als Erzieher*, Hildesheim: Borgmeyer.
- García Mateo R. (1991). *El mundo caballeresco en la vida de Ignacio de Loyola*, „Archivum Historicum Societatis Iesu”, nr 60, s. 5–28.
- Koch L. (1934). *Jesuiten-Lexikon. Die Gesellschaft Jesu eins und jetzt*, Paderborn: Verlag Bonifacius.
- Kostkiewicz J. (2013). *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Link, P. Augustin. *Musikpädagogie* (1971), [w:] *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950*, t. 5, Graz: Böhlau, s. 225, https://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1_L/Link_Augustin_1819_1886.xml;internal&action=hilite.action&Parameter=link [dostęp: 31.01.2024].

- [*List Friedricha Slameczki do Stanisława Dunina-Borkowskiego*]. 1905, 9 lipca. Besondere Sammlungen (Sygn. 67–5300). Archiv der Zentraleuropäischen Provinz der Jesuiten, Monachium, Niemcy.
- Loyola I. (2019). *Ćwiczenia duchowe*, przeł. Jan Ożóg, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pieper J. (1976). *Noch wußte es niemand. Autobiographische Aufzeichnungen 1904–1945*, München: Kösel.
- Pummerer A. (1935). *P. Stanislaus von Dunin-Borkowski*. „Mitteilungen aus den deutschen Provinzen der Gesellschaft Jesu”, nr 103, s. 549–573.
- Ratio atque institutio studiorum SJ, czyli Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego*. (2000). Wstęp i oprac. K. Bartnicka, T. Bieńkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Ateneum.
- Rodzeń J. (2022). *Stanisław Dunin-Borkowski and His Views on Einstein's Special Theory of Relativity*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce”, nr 72, s. 63–86.
- Siwek P. (1935). *Stanisław Dunin-Borkowski (1864–1934)*. „Przegląd Filozoficzny”, nr 1938, s. 135–141.
- Slameczka F. (1869). *Über Eigenthümlichkeiten im Gebrauche der Epitheta bei Sophokles*, [w:] *Programm des k.k. Ersten (kath.) Staatsgymnasiums in Teschen. Für das Schuljahr 1869*, Teschen: Karl Prochaska, s. 3–22.
- Stasiewski B. (1959). *Dunin-Borkowski, Zbigniew Graf*, [w:] *Neue Deutsche Biographie*, t. 4, s. 198, <https://www.deutsche-biographie.de/pnd101302150.html#ndbcontent> [dostęp: 31.01.2024].
- Szulakiewicz W. (2004). *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 19/20, 5–14, <https://doi.org/10.14746/bhw.2004.19.20.1>
- Szulakiewicz W. (2013). *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 16, s. 65–84, <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.006>
- Znaniński F. (1976). *Autobiografia jako materiał do badań socjologicznych*. „Przegląd Socjologiczny”, nr 28, s. 154–166.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz
Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza
Wydział Nauk Stosowanych
e-mail: jkochanowicz@wsb.edu.pl