

Józef Dajczak

"La Pedagogie des Jesuites", S. Charmot, Paris 1951 : [recenzja]

Collectanea Theologica 27, 131-152

1956

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

iz. R. Bultmann problem dziewictwa w pierwotnym chrześcijaństwie pominął, ograniczając się do zdawkowego zdania, iż możliwą (!) jest rzeczą istnienie tu i ówdzie dziewic, służących Bogu (567).

* * *

Przy końcu dzieła (590) stwierdza R. Bultmann, iż jego badania historyczne tkwią w tradycji badań historyczno-krytycznych i religijno-historycznych teologii protestanckiej z tendencją do unikania błędów tych szkół na skutek rozdzielania przez nie aktu myślowego i życiowego. Badania zaś historyczne nad NT. można prowadzić bądź w interesie interpretacji minionej rzeczywistości, bądź jej rekonstrukcji. W *Theologie des NT-s* chodzi o interpretację rzeczywistości pierwotnego chrześcijaństwa z myślą, iż taka interpretacja może być pomocna teraźniejszości, a rekonstrukcja służy celom interpretacji. Tak więc metoda egzystencjalna, według wyznania samego autora nagina do swoich celów historię. I jedno zaś i drugie, tj. metoda egzystencjalna, i historia pierwotnego chrześcijaństwa, zdeterminowane są z góry racjonalistycznym światopoglądem autora.

Władysław Miziołek

Charmot S. S. J., *La Pedagogie des Jesuites*, Paris 1951, Editions Spes. str. 574.

1. F. Charmot, psycholog i pedagog humanizmu chrześcijańskiego, profesor języków klasycznych, filozofii i pedagogiki wyższych szkół jezuickich, autor wielu pedagogicznych i dydaktycznych rozpraw, w których wyraził nie tylko głęboką wiedzę teoretyczną ze swej specjalności, ale również praktyczną, co u pedagogów nie zawsze idzie ze sobą w parze, zapoznał naukowy świat pedagogiczny ze strukturą wykształcenia w szkolnictwie Towarzystwa Jezusowego na przestrzeni wieków poczynając od powstania tego zakonu. Uczynił zaś to w dziele zatytułowanym „Pedagogia Jezuitów“. Trzonem tego dzieła są zasady tej pedagogii i jej aktualność w obecnej dobie.

W opracowaniu ideałów i metod struktury wykształcenia katolickiego doby humanizmu, odrodzenia i wieków następujących, wyznawanych i stosowanych w szkolnictwie jezuickim oparł się Autor w szczególności na klasycznej literaturze pedagogicznej swego zakonu. Do niej należą następujące: a) „Ćwiczenia duchowne“ (Exercitia practica) św. Ignacego Loyoli, b) „Konstytucje Towarzystwa Jezusowego“ (Constitutiones S.J.), c) „Plan studiów dla szkół niższych i wyższych“ (Ratio atque institutio studiorum) gen. Aquavivy, d) „Zbiór dokumentarnych pism generałów zakonu T.J.“ O. Jouvancy'go, e) Pisma pedagogiczne wybitnych pisarzy zakonu, jak Sachini, Le Gaudier, Bonifacio, Possevin, De Jouvancy, Nadal i inne. Bibliografia specjalna wykorzystana ponadto w rozprawie wynosi 27, a bibliografia ogólna 211 pozycji.

2. O metodach dydaktycznych w szkołach jezuickich, opartych na podstawach psychologicznych rozprawia Charmot w części drugiej swej rozprawy. W jej każdym rozdziale przytacza zwykle na pierwszym miejscu uwagi ideologiczne i metodyczne św. Ignacego Loyoli, zaczerpnięte z jego „Ćwiczeń duchownych“. Do głównych zalicza następujące: a) Prawa Boże winny być respektowane w wychowaniu; b) w przebiegu kształcenia młodzieży powinni nauczyciele uprawiać apostołstwo chrześcijańskie; c) wymagana jest żywa współpraca ucznia z nauczycielem w procesie nauczania; d) wykształcenie intelektualne i ogólne winno ujawnić i zaktualizować dyspozycjonalne, wrodzone wyposażenie dzieci.

Współpracę nauczyciela z uczniami w toku nauczania św. Ignacy przyrównuje jako były wojskowy do taktyki wodza, który wraz ze swymi żołnierzami zdobywa miasto obronne w jakimś kraju. Dowódca klasy szkolnej w osobie nauczyciela określa cel lekcji szkolnej po poprzednim podaniu uczniom do rozwiązania jakiegoś zagadnienia naukowego. W trakcie ich pracy dodaje im odwagi do niej, poprawia popełniane przez nich błędy w drodze do rozwiązania problemu i w końcu po zrozumieniu przez nich postawionego zadania, prowadzi ich do zdobycia duchowej fortyfikacji wiedzy, do

której należy podane przez niego zagadnienie, oczywiście wiedzy dostępnej dla umysłowości uczniów. Po zdobyciu jej bastionów problemowych, to znaczy po rozwiązaniu zagadnienia, umacnia nauczyciel swych uczniów na zdobytych pozycjach nauki.

Z podłoża zatem psychologicznego nauczyciel spełnia podług św. Ignacego podczas jednostki metodycznej w szkole pięć obowiązków: a) wykląda i wpływa na całą osobowość ucznia, b) pobudza go do współpracy ze sobą, c) kontroluje przebieg nauki, d) ocenia w niej postępy uczniów, e) pogłębia wiedzę uczniów, a wraz z nią także i cnoty.

Do jednostki lekcyjnej wprowadził św. Ignacy nauczanie żywe, wykład, w przeciwieństwie do panującego w poprzednich wiekach czytania (*lectio*) ustępu z książki i dyktowania go uczniom do utrwalenia na piśmie i w pamięci. „Zwyczaj dyktowania przedmiotów nauki, mówi on, nie istnieje wcale, zabrania się go wprowadzać; jeśli zaś gdzieś istnieje, należy usilnie dążyć do usunięcia go ze szkoły“.¹⁾

W żywym nauczaniu mógł się wzorować św. Ignacy na genialnych pedagogach antycznego świata, a szczególnie na Sokratesie, Platonie i Arystotelesie w środowisku kultury greckiej, a na Kwintylianie w środowisku kultury romanistyczno-helenistycznej. Rozumiał bowiem dobrze, że z podręcznika szkolnego, którego treść uczniom się dyktuje, można się nauczyć, jak się później wyrazi kard. Newman, tylko ogólnych zasad i tej wiedzy. Jej zaś ducha i życia, które ona ze sobą niesie, można zaczerpnąć tylko od tych nauczycieli, którzy te wartości już przeżyli i zasymilowali w sobie. Wtedy też udzielają oni swej nauki swoją całą osobowością, a więc za pośrednictwem wyrazu swych oczu, twarzy, głosu, całej postawy, odpowiednich gestów i samych słów, pod których szatą ukrywa się świat sensów, znaczeń wartości duchowych.

W swej usilnej pracy nad przemianą metody werbalnej na metodę żywego nauczania, z którą szło w parze nauczanie po-

¹⁾ Dz. cyt. 191.

glądowe, musiał św. Ignacy przeciwstawić się nawykowi długotrwałej tradycji w werbalnym nauczaniu w środowisku kultury chrześcijańskiej oraz w sąsiadującym z nim środowisku kultury islamskiej. Arabowie bowiem posługiwali się najczęściej w swych szkołach metodą dyktowania wykładów, które uczniowie utrwalali na papierze i następnie w pamięci. Nauczyciele mahometańscy dyktowali często na uniwersytetach swe wykłady z pamięci, bez posługiwania się najczęściej żadną książką. Ażeby ułatwić swym słuchaczom zapamiętanie nauczanego przedmiotu naukowego, układali oni dyktaty w formie rymowanej prozy. Tak również opracowywano podręczniki szkolne w islamskim szkolnictwie. Podobnie też układano w średnich wiekach łacińskie podręczniki szkolne, zwłaszcza do nauki gramatyki (języka łacińskiego). W metodach nauczania posługiwano się tu również dyktatem, metodą wyjaśniającą i memoryzowaniem pamięciowym. Przypnać jednak należy, że w dysputach, które następowały z reguły po odczycie na wszystkich wydziałach uniwersyteckich, używano także żywego słowa, aby nim pogłębić uzyskaną wiedzę. Odczytem i dyktatem wyręczano się z konieczności na skutek braku podręczników szkolnych i w ogólności książek przed wynalezieniem druku. Rękopisy były dostępne do nabycia tylko dla najbogatszej młodzieży. Pamięć zatem ucznia stała się wtedy z konieczności żywą książką, w której utrwalano wiedzę. Z owych też czasów pochodzi znana maksyma dydaktyczna: „O tyle coś wiemy, o ile coś w pamięci utrzymujemy“ (In tantum scimus, in quantum memoria tenemus).

Memoryzowanie zresztą jako najważniejszy środek dydaktyczny w środowisku kultury chrześcijańskiej i islamskiej, poprzedzane dyktowaniem wykładu, było stosowane z pewnymi zmianami również w głębokiej starożytności w szkolnictwie rzymskim, greckim, egipskim, izraelskim, hinduskim, chińskim i sumeryjsko-akkydyjskim.² Ta tylko zachodziła między pierw-

²) Por. Joseph Schröteler, *Die Pädagogik der nichtschriftlichen Kulturvölker*, München 1934, 101—186.

szymi środowiskami kulturalnego wykształcenia intelektualnego, bliższymi naszymi czasami różnica, a ostatnimi z głębokiej starożytności, że tam było w użyciu najczęściej utrwalanie słów nauczyciela wprost w pamięci przez głośne zbiorowe lub też głośne indywidualne powtarzanie ich tak długo, dopóki danej wiedzy w pamięci uczniów nie ugruntowano. Chóralne recytacje miały w szkołach muzułmańskich zabarwienie dźwięków przez nos wymawianych albo też były one śpiewane. Podobnie też działo się w starożytnym Egipcie, gdzie uczniowie recytowali śpiewająco formuły naukowe swego nauczyciela w metodzie nauczania jednostkowego.

3. Cecha psychologizmu wyraża się w nauczaniu i tym samym w kształceniu, bo każde racjonalne nauczanie jest wychowujące, nie tylko w postaci żywego opowiadania, wykładu, w ogólności w życiowości metod dydaktycznych, lecz także w uwzględnianiu temperamentów, wrodzonych potencjalnych uzdolnień i zewnętrznych sytuacji i stanów prądu życia poszczególnych uczniów. Na ten aspekt wykształcenia w jego genezie, na cechę indywidualizacji w nauczaniu i wychowywaniu św. Ignacy kładzie wielki nacisk. „Wozy prowadzi się wszystkie, zauważa on, po tych samych drogach nieruchomych szyn. Niebezpiecznie jest jednak chcieć prowadzić wszystkich do doskonałości tą samą drogą“.³⁾ Prawda jest ta sama dla wszystkich uczniów i z niej wynika jednakowa nauka dla wszystkich. Jednakże uczniowie są między sobą zróżnicowani w swej postawie duchowej do tej prawdy, twierdzi św. Ignacy. Stąd wynika obowiązek dla nauczyciela wobec uczniów, których tej prawdy naucza, ciągnie on dalej, tak się do nich ustosunkowywać, jakgdyby miał jednego spośród nich nauczać i wychowywać, chociaż pracuje nad wykształceniem ich wszystkich. Z tego też powodu jego synowie duchowni spełniają w środowisku szkolnym w nauczaniu zbiorowym dwie funkcje pedagogiczne, jedną w klasie szkolnej w toku nauczania, a drugą między klasami w bezpośrednim obcowaniu z każdym ucz-

³⁾ Dz. cyt., 152.

niem z osobna. Rzeczą bowiem jest niezbędną w indywidualnym wychowaniu postawienie diagnozy osobowości każdego ucznia, które jest punktem wyjścia w przebiegu wychowania.

4. Droga indywidualizacji psychologicznej w fazach kształcenia w szkołach katolickich XVI i XVII wieku prowadziła ich nauczycieli do pedagogii zainteresowania. Jezuita reprezentując ówczesne szkolnictwo katolickie, stanęli tym samym w ostrym przeciwieństwie do pedagogii przymusu, rozpowszechnionej w owych czasach w życiu szkolnym. W tym też celu otaczano wielką czcią naukę i proces przekazywania jej dóbr kulturalnych. Praca szkolna miała zatem w kolegiach jezuickich zawsze szaty świąteczne, na które się składały występy kolegialnych artystów, literatów, uczonych oraz akademie uczniowskie, konkursy szkolne, nagrody publiczne za zwycięstwa w konkursach, dekoracje klas szkolnych, jako sanktuariów wiedzy itp. imprezy. W ocenianiu bowiem ludzi, książek, metod nauki i samej nauki idzie młodzież zawsze za opinią dorosłych podobnie, jak i płeć żeńska, twierdzi Charmot.

5. Geneza wykształcenia w oparciu o pedagogię zainteresowania zakłada miłość prawdy oraz radość i entuzjazm w poszukiwaniu oraz udzielaniu wykształcenia. Tego rodzaju cechy procesu kształceniowego występują tylko w nauczaniu przeżyciowym, które się osadza na intensywnym przeżywaniu wartości naukowych przez obydwu partnerów toku dydaktycznego. Przeżywanie też piękna w przyrodzie, sztuce i nauce przez kontemplację i podziw dzieł Bożych i geniuszu ludzkiego jest wybitnie funkcją kształcenia katolickiego.

Psychologiczna pedagogia Towarzystwa Jezusowego przyodziała zawsze w szaty świąteczne pielęgnowała miłość nauki i radość w jej zmuśnym zdobywaniu, jak również szlachetną dumę z jej posiadania. Czyniła zaś to przez umożliwianie uczniom bezpośredniego kontaktu z dziełami kultury duchowej, przepojonego głęboką sympatią ku nim i uwarunkowanego powinowactwem psychologicznym, zachodzącym między dobrami kultury zewnętrznej, a żywymi strukturami kulturalnymi, uosobionymi w uczniach.

W styczność bezpośrednią z dziełami sztuki i nauki wchodził uczeń w kolegiach jezuickich przez: a) wnikające rozumienie ich wartości, b) lekturę i c) deklamację. Lektura i deklamacja wymagają od czytelnika oraz recytatora i aktora postawy twórczej, prowadzącej do wnikającego rozumienia utworów kultury humanistycznej. Oni bowiem powinni odtwarzać przeżycia autorów, ich twórców, zeszywniałe w tych dziełach, jeśli nie identyczne, bo to rzecz arcytrudna, to przynajmniej analogiczne, podobne do ich przeżyć. Muszą bowiem odnaleźć siebie w ich dziełach, jako wtórnych twórców tych dóbr kultury i na ich wzór się kształtować w strukturze swego wykształcenia. Sprawdzianem bowiem dokładnego poznania jakiejś rzeczy nie jest jeszcze umiejętność mówienia o niej, twierdzi Charmot za Bergsonem, ale raczej jej ponowne odkrycie; „o tyle bowiem ją się poznało, o ile się wtórnie odkryło“.⁴⁾

Deklamacje, recytacje i inscenizacje oraz artystyczne, muzyczne i śpiewacze występy młodzieży kolegiów jezuickich podczas uroczystych akademii, uprawiane przez nią z zamiłowaniem, miały w strukturze jej wykształcenia charakter wybitnie wychowawczy. Przy odgrywaniu bowiem ról scenicznych i wykonywaniu kompozytorskich utworów musieli uczniowie posiadać umiejętność wychodzenia z siebie, ze środowiska subiektywnego czynów wsobnych, dośrodkowych, a zanurzania się duchowego w psychikę swych bohaterów i odtwarzania ich wzniosłych przeżyć, zeszywniałych w ich dziełach z dziedziny sztuk pięknych, po linii czynów odosobnych i odśrodkowych.

Przeżywanie zaś w „ekstazie estetycznej“ stanów psychicznych i zewnętrznych znamienych sytuacji bohaterów literatury pięknej i innych utworów estetycznych nie pozostaje bez wpływu na moralne życie uczniów-aktorów, deklamatorów, muzyków i śpiewaków.

6. Stwierdziliśmy dotychczas, że pedagodowie katoliccy XVI i XVII wieku realizowali postulaty umiarkowanego psy-

⁴⁾ Dz. cyt., 241.

chologizmu w krzewieniu wykształcenia chrześcijańskiego, zgodnie ze wskazaniem dydaktycznymi wielkiego pedagoga-ascety w osobie św. Ignacego Loyoli. Wstąpili bowiem na drogę metodyczną żywego nauczania, wzbudzającego żywe zainteresowanie i aktywne współdziałanie z nauczycielem ze strony rzesz uczniowskich, jak również stosowali w nauczaniu zbiorowym zalecenia indywidualnego podchodzenia pedagogicznego do pojedynczych uczniów. Kształcili też młodzież w atmosferze radości.

Z tym większym uznaniem należy podkreślić atmosferę radości w szkolnictwie jezuickim XVI i XVII wieku, gdyż w szkołach chrześcijańskich, niekatolickich stosowano w owych czasach surowy wymiar kar cielesnych. Za większe przewinienie otrzymywał uczeń-winowajca chłostę od wszystkich nauczycieli danej klasy szkolnej; kolejno bili go jeden po drugim. Po skończonej egzekucji ze strony nauczycieli był następnie taki uczeń karany chłostą przez swych wszystkich kolegów. Jeszcze z początkiem XVIII wieku ta procedura dyscyplinarna w szkołach protestanckich w Niemczech obowiązywała, skoro nauczyciele byli zmuszeni wnieść prośbę do swych władz szkolnych, by ich od tego przykrego zabiegu pedagogicznego zwolniono. Otrzymali jednak odpowiedź odmowną.⁵⁾

Dodać jeszcze należy do naświetlenia nieludzkiej dyscypliny szkolnej doby humanizmu i odrodzenia, że Rudolfowi Agricola, znanemu pedagogowi-humaniście w Niemczech proponowano przy końcu XVIII wieku, dokładnie w 1842 roku, objęcie kierownictwa szkoły w Antwerpii. Lecz on odpowiedział swemu nawet przyjacielowi, który go do tego namkłaniał, że „nie może kierować szkołą, która jest prawdziwym więzieniem dla uczniów; chłosty, jęki i łzy nigdy tam nie ustają“.⁶⁾

Czy w kolegiach jezuickich były stosowane kary cielesne? Wydaje się, że pielegnowanie w nich u uczniów ducha szlachetnej ambicji i współzawodnictwa w nauce i cnocie, w oparciu o radość w pracy szkolnej i o pedagogię serca w odnoszeniu

⁵⁾ Por. St. Messer, *Geschichte der Pädagogik*, II, Breslau 1925, 47.

⁶⁾ Por. tenże, dz. cyt., 28-29.

się do konwiktorów, mogły uzbyteczniać stosowanie kar cielesnych, a nawet paraliżować rodzinną atmosferę w wychowaniu. W tym przedmiocie istnieją wśród pedagogów nawet katolickich różne poglądy, często niezgodne z prawdą. Również i w naszej polskiej literaturze pedagogicznej spotyka się zarzuty przeciwko surowości dyscypliny szkolnej w kolegiach jezuickich XVII i XVIII wieku.

Charmot, autor omawianej „Pedagogii jezuickiej“, nie ma na celu w swej książce wyrażać pochwał swemu zakonowi za jego wychowawczą działalność w ciągu wieków. Jezuici bowiem, jak pisze, uważają siebie po dziś dzień za średnich nauczycieli młodzieży w dziedzinie wykształcenia intelektualnego i metod dydaktycznych. Jak wszędzie, tak i u nich istniała zawsze rozbieżność między ideałem, teorią najwznioślejszą, a konkretną rzeczywistością w stosowaniu środków pedagogicznych w życiu szkolnym. Rzadko zdołało Towarzystwo Jezusowe, mówi Charmot, zrealizować to, co zamierzało. Spotykało bowiem na drodze swych zamierzeń i planów pedagogicznych tysiące przeszkód, w wyniku których tylko ich drobną część wprowadzało w życie. Lecz wówczas nie byli oni wyrazicielami swej własnej oryginalnej, wyraźnej i totalnej myśli pedagogicznej, bez pewnej domieszki obcych poglądów. Jednakże zakon Towarzystwa Jezusowego, jako katolicka osobowość społeczna, powołana także do pracy szkolnej, nie odstąpił nigdy od swego przewodniego ideału w swym wychowawczym posłannictwie na niwie Kościoła katolickiego, chociaż w duchu konformizmu ulegał niekiedy modzie czasu i kierunkom ideowym w ciągu swego istnienia.

Odnośnie więc dyscypliny szkolnej, utrzymywanej przez stosowanie kar cielesnych w kolegiach jezuickich, św. Ignacy zaleca następujące środki profilaktyczne. „Jeśli uczniowie nie wykazują pilności w nauce, należy ich doprowadzić do poprawy, naprzód przez pouczenia i upomnienia. Gdy te zabiegi nie skutkują, zachodzi wtedy potrzeba powierzenia takich uczniów opiece obcego korektora, nauczyciela od dyscypliny, nie należącego do zakonu, a wybranego przez przełożonych kolegów

(szkolnych). Korrektor może stosować wobec nich kary, odpowiednio do ich wieku. Gdy ani dobre rady i upomnienia, ani kary nie sprowadzają dobrych wyników, i nie ma nadziei na ich poprawę, a przy tym oni mogą zeszkożyć swym kolegom, należy ich wydaląć z kolegium“⁷⁾.

Reguła dyscypliny szkolnej z 1580 r. zakazuje odnośnie kar absolutnie wszelkiej chłosty. Jeśli zaś korrektor miał wymierzyć karę, nie wolno mu było tego czynić bez świadków, których miało być przynajmniej dwóch. Przy czym nie wolno było ciągnąć uczniów za uszy, ani policzkować. Zgodnie z zarządzeniem gen. Everalda Mercuriana, nie wolno było przekroczyć sześciu uderzeń i to lekkich za uchybienia małe. Gdy zaś uchybienia były większe, wtedy sam prefekt wyznaczał liczbę uderzeń i musiał być sam obecny przy chłości, by miarkować korrektora. Zakonnikowi nie wolno było wymierzać cielesnej kary.

7. Metody katolickie w nauczaniu są ponadto w szkolnictwie jezuickim inspirowane sublimacją instynktu walki we współzawodnictwie w zakresie kolektywnej pracy. Św. Ignacy, człowiek czynu, kontemplacji i humanizmu chrześcijańskiego, polecił również swym zakonnym nauczycielom uprawiać w procesie wykształcenia pedagogię woli. Zewnętrznym wyrazem gimnastyki woli jest dyscyplina życia codziennego i dyscyplina pracy. Obydwie dyscypliny wzmacnia współzawodnictwo, które prowadzi uczniów do nieustannego prześcigania siebie i drugich w wynikach pracy w przebiegu zdobywania wiedzy i cnoty w stosunku nawet do najpilniejszych uczniów. Szlachetne współzawodnictwo, zauważa Charmot, jest podstawą dla rozwoju kultury i jako takie jest wszędzie praktykowane. Stosował je w życiu św. Antoni pustelnik w drodze do świętości. Ilekroć bowiem zaobserwował u kogoś jakąś piękną cnotę, tym silniej starał się w tej cnotcie go naśladować. Św. Augustyn szedł również do świętości przez współzawodnictwo. Często zapytywał siebie: „Nie mogłeś uczynić tego, co ci, co tamte?“

⁷⁾ Dz. cyt., 331-332.

Współzawodnictwo w służbie prawdy, dobra, piękna i świętości jest najbardziej humanistyczne i chrześcijańskie. Gdy atoli jest stosowane na podstawie przymusu, pozbawia często ludzi charakteru moralnego.

Szli zatem w szlachetne zawody uczniowie szkół jezuickich w studiach klasycznych na niwie literatury grecko-rzymskiej, w nauce języków nowożytnych, historii, geografii, historii religii, historii Kościoła, prawa, matematyki, astronomii, fizyki, chemii i przyrody, a każdy z nich w dziedzinie swej specjalności, po odbyciu ogólnych studiów filozoficznych i teologicznych. Współzawodniczyli też ze sobą w wykształceniu stylistycznym, retorycznym oraz w zaprawie pedagogicznej, teoretycznej i praktycznej.

Wielce też cenił św. Ignacy dysputy uczniowskie pod kierunkiem nauczycieli. Na nie wyznaczał specjalne dni, jak również metodę ich prowadzenia. One też przeszły do dyspozycji reguły „Ratio studiorum“, planu nauki w kolegiach. Racją ich istnienia w toku nauczania jest na równi ze współzawodnictwem w studiach w ogólności sublimacja instynktu walki, którego nie powinno się niszczyć, jeno uwznioślać w sferze racjonalnego życia. Walką bowiem jest życie w ogóle i dlatego należy również walczyć o duchowe wartości życia, aby się móc uformować w duchową osobowość.

Nadmienić również potrzeba, że współzawodnictwo wiąże się ściśle z naśladownictwem drugich. Ono bowiem jest w swej istocie niczym innym, jak współzawodnictwem. Nie godzi się bowiem w naśladownictwie poprzestawać tylko na niewolniczym kopiowaniu czynów drugich osób, a zwłaszcza na samym plagiacie, kradzieży literackiej lub artystycznej. Łatwiejszą jest zresztą rzeczą stworzyć dzieło lepsze, rozumuje Charmot, aniżeli takie samo, wzorowane na wytworach duchowych innych osób. Imitator zatem urabia się w swej strukturze wykształcenia w pewnym stopniu do stworzenia w sobie własnego dzieła, przez które mógłby rywalizować ze swym modelem.

8. Św. Ignacy będąc pedagogiem pokroju psychologicznego, jest zarówno metodykiem realistycznym, poglądownym w toku nauczania, chociaż żył i swój zakon zakładał jeszcze w dobie panującego wykształcenia retorycznego wspartego na werbalizmie. Najgłośniejsi pedagogowie XVI wieku, jak Erazm z Rotterdamu i Jan Sturm twierdzili, że dzieci uczą się wcześniej mówić niż myśleć i dlatego uważali za rzecz konieczniejszą dla uczniów wcześniejsze poznanie wyrazów, niż samych treści pod ich szatą ukrytych, jakkolwiek uznawali ostatnie za ważniejsze od pierwszych. Sturm nawet z pewną dumą głosił, że jego misją jest być raczej nauczycielem języka aniżeli umysłu. Znajomość bowiem rzeczy bez ozdobnej mowy uważał za „zawyczaj barbarzyńską i obrzydliwą“. Młodzież też prowadził do szczytów kultury języka łacińskiego, „by język giętki umiał powiedzieć, co pomyśli głowa“.⁸⁾

Św. Ignacy Loyola umarł w 1556 r., a Sturm w 1589 r. zaś realizm pedagogiczny (nauczanie poglądowne) rozpowszechniło się w szkolnictwie na stopniu inicjalnym, dopiero w pierwszej połowie XVII wieku, po wystąpieniu na niwę literatury pedagogicznej Jana Amosa Komeńskiego. Jednakże początkami swymi sięgał realizm pedagogiczny już czasów Fr. Bacona z Werulamu, M. Montaigne'a i L. Vivesa, którzy zwalczali swymi pismami werbalizm XVI wieku. Założyciel więc Towarzystwa Jezusowego może być uważany w dziejach wychowania katolickiego za protagonistę realizmu pedagogicznego w dobie humanizmu i tym samym za rzecznika nauczania poglądownego. Poznanie zmysłowe wyprzedza u niego poznanie duchowe. W jego „Ćwiczeniach duchowych“ nie ma w istocie żadnego rozmyślenia, któreby nie było poprzedzone zmysłowym zobrazowaniem jego podłoża. Na poglądzie rozwija się dopiero abstrakcyjna treść prawd wiary. Zastosowania po rozmyśleniach skierowują także myśli medytacji do konkretnych codziennego życia. Jezuita pomnożyli też znacznie w swych kościołach malowidła ścienne i rzeźby plastyczne, a uczynili to nie tyle

⁸⁾ Por. St. Kot, *Dzieje Wychowania*, Warszawa 1931³, 84.

z sentymentu do sztuki, ile raczej dla uplastycznienia prawdy religijnej i moralnej. Posługiwanie się obrazami katechetycznymi w nauczaniu było w szkołach katolickich XVI i XVII w., prowadzonych przez jezuitów, zawsze należycie doceniane. Rozkwit realistycznej pedagogii odnośnie strony metodycznej ich zakonu przypada na wiek XVII, kiedy w sztuce, nauce, filozofii i pedagogice został zainicjowany romantyzm, element przeżyciowy, przeciwny formalizmowi w nauczaniu.

9. Pod względem wykształcenia społecznego przewyższyli osiągnięcia jezuitów na niwie wychowania później powstałe szkolne zgromadzenia zakonne pijarów, braci szkolnych i salezjanów.

Wspólnotę duchową nauczycielstwa kolegów jezuickich tworzy jedność wiary, jedność powołania do stanu i zawodu, jedność zasad pedagogicznych, podobieństwo myśli i charakterów, posłuszeństwo względem jednego przełożonego i wspólna braterska miłość. Wymienione cechy społeczne gron nauczycielskich kolegów tworzą ich osobowość społeczną, w której wyraża się też jej kolektywna dusza, wzmacniana szczególnie utalentowanymi i genialnymi jednostkami na niwie pedagogicznej.

Charakterystycznymi cechami społecznymi całego środowiska szkolnego zakonu jezuitów, nauczycieli i uczniów, są na pierwszym miejscu rycerska miłość Chrystusa Pana, Króla-wodzina, „Jedynego Nauczyciela“, któremu członek Towarzystwa Jezusowego jest całkowicie oddany. I uczniowie kolegów uważają siebie za pośrednich uczniów Chrystusa, bo On jest ich „milieu“ (środowiskiem) duchownym, w którym oni ustawicznie żyją.

Na drugim miejscu wśród cech socjologicznych ducha kolegów jezuickich stoi optymizm pedagogiczny w stosunku do upadłego wprawdzie, ale odkupionego przez Jezusa człowieka, po myśli zasady: „Quo maior est creatura, eo amplius eget Deo“ (Im wyżej jest postawione stworzenie tym więcej pragnie Boga). Młoda natura ludzka rozwija się wszechstronnie najbardziej w obliczu słońca odkupienia. W przeciwieństwie do Kalwina,

Baiusa i Janseniusza, którzy przesadzali w swych poglądach na zniszczenie natury ludzkiej przez grzech pierworodny, wychowawców jezuickich cechował rozumny optymizm w stosunku do wychowania woli ludzkiej i urabiania charakteru.

W końcu życie społeczne kolegów było ożywione miłością apostołską ku wszystkim ludziom. Wychowanie bowiem młodzieży i ustawiczne odradzanie przez nie społeczności chrześcijańskiej jest nie tylko głównym zadaniem, ale po prostu sensem istnienia Towarzystwa Jezusowego, jak przypominali mu to w ciągu jego dziejów papieże i generałowie zakonni.

Duchem świeckiego apostołstwa nauczyciele ożywiali także w toku kształcenia swych uczniów, zrzeszonych w sodalicyi Mariańskiej. Wyrazem ducha społecznego ich członków były następujące posługi społeczne: gorliwość w nauce, odwiedzanie po szpitalach chorych, niesienie pomocy więźniom, wspieranie wstydzących się żebrac, doprowadzanie do zgody powaśnionych i zachęcanie do przystępowania do sakramentów św. Przy tym dbali też sodalisci o własne urobienie wewnętrzne, by mogli swe obowiązki społeczne wytrwale i dobrze spełniać. Nie potrzeba się też szeroko rozwodzić nad tym, że duchem apostołskim kierowali się misjonarze Towarzystwa Jezusowego w swych pracach misyjnych na wszystkich kontynentach świata, Ratio studiorum nakazywało też ze względów pedagogicznych urządzenie uroczystości także poza kościołem, ku czci świętych i męczenników, którzy się wstawili w dziele katolickiego apostołstwa. Humanizm chrześcijański struktury wykształcenia katolickiego doby nowożytnej był nie tylko humanizmem kształcenia intelektu, nie tylko kształcenia charakteru, ale był także humanizmem kultury serca, po myśli przewodniego hasła: „Wszystko na większą chwałę Bożą (Omnia ad maiorem Dei gloriam)“.

10. Postawa społeczna nauczycielstwa ignacjańskiego wyrażała się także na zewnątrz jego przystosowaniem się, adaptacją do środowiska i sytuacji życiowych rzesz uczniowskich. Specjalne w tym kierunku instrukcje mesologiczne, w duchu pedagogiki środowiskowej, pochodzą od samego św. Ignacego.

„Gdy chcemy owocnie pracować dla bliźniego i rozprawiać z nim, mówi on, stosujemy nasze nauki i nasze do niego odnośzenia się do jego charakteru, do jego zajęć, którym się on aktualnie oddaje, i w ogólności niczego nam godziwego i pożytecznego pominąć nie wypada, czym się przyczynić możemy do zbawienia jego duszy... Gdy się chce zjednać (dla Boga) duszę, ciągnie dalej św. Ignacy, potrzeba ułożyć program pracy w ten sposób, by w nim uwzględnić także okoliczności miejsca, czasu i otoczenia społecznego danych osób. Architekt, który przygotowuje plan budowy domu mieszkalnego, uwzględnia w nim wszystkie zapotrzebowania jego przyszłych mieszkańców, jak również styl, ducha czasu danej epoki, jak też środowisko naturalne (lokatorów danego domu), oraz sferę ich postulatów społecznych“⁹⁾ Podobnie również postępuje nauczyciel, wnosi do założyciel Towarzystwa Jezusowego, który przystępuje do wzniesienia pięknego gmachu życia chrześcijańskiego w swym uczniu. Nie ujmuje go, to znaczy ucznia, schematycznie, w oderwaniu od jego otoczenia społecznego i kulturalnego oraz od jego przeszłego zawodu i stanu, do którego go skierowuje i przygotowuje, ale przeciwnie wprowadza go do zrozumienia jego wszechstronnego środowiska, by mógł jego wytworami umiejętnie się posługiwać i je pomnażać oraz udoskonalać. Przedtem jednak powinien osiąść diagnozę osobowości swego wychowanka. W tym celu ma pozostać w styczności z jego rodzicami i innymi domownikami uczniów, by się od nich dowiadywać, jakim pracom i przy tym z zamiłowaniem oddają się dane dzieci. Wiele na temat testów psychologicznych, odnoszących się do wyboru zawodu dla młodzieży, rozprawiał w XVI wieku pedagog jezuicki, teoretyk i praktyk, Antoni Possevin. W swych czasach mógłby uchodzić za prekursora współczesnej pedagogiki psychologicznej stosowanej albo też psychotechniki i poradnictwa zawodowego. Te problemy psychologiczno-praktyczne były także przedmiotem zainteresowań i rozważań innych słynnych pedagogów jezuickich, jak Sacchini i Jouvancy.

⁹⁾ Dz. cyt., 179-180.

11. W zakres wykształcenia socjologicznego wchodzi jeszcze praktyczne przygotowanie do zawodu i wyposażenie szkoły w pomoce, urządzenia, pracownie i laboratoria naukowe, a szczególnie w biblioteki. Ostatnie spełniają bardzo doniosłe znaczenie w wykształceniu, wynoszonym ze szkół średnich i wyższych, prowadzonych przez synów duchownych św. Ignacego. One są równocześnie „chlebem i płomieniem“, które podtrzymują zapał w pracy naukowej. Są też „skarbem i szlachectwem jezuitów“ (J. Oliva). Nawet w najkrytyczniejszych czasach dla zakonu nie przestawali jego generałowie troszczyć się o biblioteki.¹⁰⁾

Ze szkół jezuickich wychodzili na przestrzeni wieków nie tylko wykształceni teoretycy, ale i praktycy, i to w różnych dziedzinach nauk, ścisłych i humanistycznych. Odnośnie wykształcenia przyszłych kadr nauczycielskich w szkolnictwie jezuickim należy stwierdzić, iż po studiach w gimnazjach klasycznych następowały trzyletnie studia filozofii scholastycznej, które prowadziły przyszłego nauczyciela katolickiego do rozumienia filozoficznych problemów życia. Filozofia daje także pedagogice podstawy naukowe. Chcąc bowiem wychować dziecko, potrzeba znać jego indywidualną naturę, temperament, uzdolnienia, słabości i fazy rozwojowe psychiczne i fizjologiczne. Kandydat na dobrego nauczyciela i wychowawcę musi też umieć nauczyć swych uczniów poprawnie myśleć. Umiejętność refleksyjnego myślenia winna się w nich przemienić w nawyknięcia samokrytyki i dostosowywania się do obiektywnej prawdy. Do tego zaś rodzaju wykształcenia potrzeba kultury filozoficznej i literackiej.

Po trzech latach studiów filozoficznych przyswaja sobie scholastyk-filozof i pedagog wiedzę teoretyczną o nauczaniu i wychowaniu, lecz nie umie jej stosować w praktyce. I tu znowu zaleca św. Ignacy tym studentom, by udali się na manewry pedagogiczne na teren szkoły, gdzie będą mogli zdobyć zaprawę do zawodu nauczycielskiego. Wprawdzie może młody

¹⁰⁾ Dz. cyt., 133.

nauczyciel korzystać w szkole jako hospitant z doświadczeń starszych, wybitnych nauczycieli, lecz najkorzystniejsze będą dla niego osobiste przeżycia i doświadczenia szkolne. Młody więc nauczyciel Towarzystwa Jezusowego idzie na trzy lata do pracy szkolnej, nauczycielskiej i wychowawczej. Przysłuchuje się naprzód lekcjom starszych nauczycieli, następnie prowadzi je pod ich kierunkiem, by z kolei przejść po zdobytej zaprawie do samodzielnego nauczania. Przez własne ćwiczenia w nauczaniu utrwała młody pracownik na niwie szkolnej swe wykształcenie pedagogiczne i je pogłębia, gdyż ono staje się dla niego dokładniejsze i ściślejsze. Poznaje bowiem w toku nauczania bezpośrednio młodzież szkolną i samego siebie pod tym aspektem, czy dorasta do tego stanu, a zwłaszcza do apostołstwa chrześcijańskiego w tym stanie. Niekiedy odkrywa w sobie wybitne zdolności do pracy nauczycielskiej, których poprzednio nie znał. W ogólności praktyka nauczycielska służy zawsze do rozwoju zdolności pedagogicznych, o ile jest prowadzona racjonalnie i pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli. Tylko przez nie można się wyspecjalizować w nauczaniu pewnych przedmiotów nauki. Studia filozoficzne w szkołach jezuickich wraz z praktyką nauczycielską trzyletnią, po których następowały studia teologiczne, były pewnego rodzaju pierwszymi seminariami nauczycielskimi w środowisku kultury europejskiej.

W zestawieniu programów nauk pedagogicznych różnych uniwersytetów świata z Ratio studiorum najwyższych uczelni, znajdujących się w rękach jezuitów, a odnoszącego się do tej samej struktury wykształcenia, twierdzi Charmot w omawianej przez nas książce, że jezuiti nie są opóźnieni w rozwoju swych studiów pedagogicznych. Owszem, oni się podejmują pożytecznej inicjatywy w przygotowywaniu kandydatów do różnych prac zawodowych w zakresie ogólnej kultury.

12. Wychowanie personalistyczne i wychowanie społeczne należą, jak wiadomo, ściśle do siebie. Człowiek bowiem natury może się przeobrazić w człowieka kultury, w osobowość duchową, jedynie w środowisku społecznym, nasyconym „ideo-

-sferą“, która tworzy jego wielkość duchową. Ta zewnętrzna siła twórcza osobowości jest tym silniejsza, im więcej zwarta jest w sobie i ujednoczona w swych najwyższych wartościach społeczność danego środowiska, żyjąca w jakiejś epoce dziejów.

Św. Ignacy rozumiał dobrze ideowy zestrój współzależnych od siebie twórczych czynników „środowisko — kultura — osobowość“, z których najpiękniejszym dziełem żywym jest duchowa osobowość człowieka, kreacja środowiska przyrodzonego i nadprzyrodzonego, społecznego i kulturalnego, oraz jego własnej nad sobą pracy. Z tego też powodu domagał się od swych nauczycieli zakonnych, aby byli najpierw prawdziwymi ludźmi w ogóle, następnie ludźmi nadprzyrodzonymi, dobrymi pracownikami w zawodzie nauczycielskim czy duszpasterskim, w końcu uczonymi, jeśli szczególniejsze posiadają zdolności do pracy naukowej. Nakazał im również, by stwarzali dobrą atmosferę wychowawczą w środowiskach rodzinnych i pozarodzinnych dla młodej generacji.

Jednakże być stuprocentowym człowiekiem i przy tym prawdziwym chrześcijaninem, to nie łatwa rzecz. „Łatwiej być kamieniem, aniżeli rośliną, rozumuje J. Maritain, współczesny katolicki filozof francuski, łatwiej rośliną aniżeli zwierzęciem, łatwiej zwierzęciem niżeli człowiekiem, łatwiej człowiekiem aniżeli chrześcijaninem, łatwiej chrześcijaninem niewykształconym, aniżeli uczonym chrześcijaninem“.¹¹⁾ Był bardziej skomplikowany i rozwinięty w swym jestestwie wymaga bogatszej sfery życiowej i intensywniejszego z nią współdziałania. Ponadto dwoistość natury ludzkiej, osłabionej przez grzech pierworodny, przenoszący się drogą dziedziczności wrodzonej na każdego człowieka, którego skutkiem jest w człowieku dysharmonia między jego wyższą a niższą sferą życia, wymaga od niego olbrzymiej siły do trwałego utrzymania się na wyżynach ścisłego i maksymalnego ludzkiego życia. Tej mocy on z podłoża swej natury nie posiada, czemu świadectwo daje historia ludzkości zbiorowej i jej jednostek, a

¹¹⁾ Por. J. Maritain, *La philosophie bergsonienne*, Paris 1930, Introduction, IX.

szczególniej objawienie Boże Starego i Nowego Testamentu, oraz doświadczenia i doznania każdego żyjącego człowieka.

Uzupełnienie swych braków bytowych, jako istoty rozumnej, znajduje człowiek w chrześcijaństwie, które niesie mu w darze nadprzyrodzone życie w Chrystusie przez uczestnictwo w Jego łasce uświęcającej.

Z tego też powodu wyróżniali się wybitni pedagodowie jezuicy w wychowywaniu swą współpracą z Bogiem. Pod tym względem naśladowali św. Ignacego. W duchowej walce o życie dziecka w znaczeniu nadprzyrodzonym przypada człowiekowi tylko rola drugorzędna, mianowicie współpraca z Bogiem, jako głównym wychowawcą dziecka. Z tego też powodu rozwój duchowy wychowanków odbywa się, podług Charmot, w „rozpiętej dokoła nich sieci nieustannej modlitwy za nich“¹²⁾ zanoszonej przez ich nauczycieli do Ojca niebios o pomoc nadprzyrodzoną. Modlitwą za siebie i za uczniów odróżnia się chrześcijański nauczyciel od nauczyciela laickiego, który w swej pracy opiera się całkowicie na naturze człowieka.

Z modlitwą winna iść w parze w życiu katolickiego nauczyciela ustawiczna praca nad udoskonaleniem własnego życia. Czynić zaś powinien nauczyciel-katolik nie dlatego, że jest np. zakonnikiem, mówi le Gaudier, jeden z czołowych pedagogów jezuickich, ale również i z tej przyczyny, że jest nauczycielem. Jeśli tę pracę zaniedbuje, wtedy jest podobny do niewidomego duchowo nauczyciela, idącego na oślep i po omacku w kierunku celów wychowania. Młodzież zaś jest wrażliwa nie tylko na piękno przyrody, ale również na piękno łaski Bożej w człowieku. Stąd najlepsze lekcje szkolne wymagają nie tylko wiedzy i metody od nauczyciela, ale również cnoty. Uczniowie bowiem szybciej się uczą za pomocą wzroku, aniżeli za pomocą słuchu (Judde). Wychowawca powinien być wzorem wszystkich cnót dla dzieci, a szczególnie tych, których one najbardziej potrzebują (Sacchini). Toteż mógł bp. J. Spalding, czołowy pedagog katolicki Półn. Ameryki napisać

¹²⁾ Dz. cyt., 381.

w jednej ze swych wielu rozpraw, że „szkoła, to nauczyciel“, gdyż „duchowy gmach wspiera się na sile przykładu“.¹³⁾

13. Z powyższych rozumowań naukowych i wypowiedzi pedagogów katolickich jasnym jest, że w kolegiach jezuickich nie wychowuje się czystych intelektualistów, mówi Charmot w swej wzmiankowanej przez nas książce, poświęconej specjalnie wykształceniu intelektualnemu, ale prawych i szlachetnych ludzi i zarazem chrześcijan, godnych tego miana. Po myśli zatem pedagogicznego personalizmu religijnego nauczyciel chrześcijański powinien być jako osobowość na wzór stuprocentowych ludzi i prawdziwych chrześcijan-katolików, najprawdziwszym człowiekiem czyli osobowością duchową w znaczeniu ogólnoludzkim, następnie prawdziwym chrześcijaninem czyli Bożym człowiekiem, nadprzyrodzoną osobowością chrześcijańską, której struktura nawarstwia się na podłożu urobionego życia czysto ludzkiego. Na powyższych obydwu nawarstwieniach duchowej osobowości nauczyciela chrześcijańskiego osadza się w nim osobowość pedagogiczna. Wszystkie trzy nawarstwienia duchowe tworzą w nauczycielu katolickim jeden spójny układ cech ogólnoludzkich, chrześcijańskich i pedagogicznych, służących za podstawę dla jego chrześcijańskiej osobowości pedagogicznej.

Wśród jej cech gen. Aquiviva¹⁴⁾ wymienia szczególnie cechę autorytetu, aby katolicki nauczyciel-jezuita nauczał i wychowywał w imię Boże, po ojcowsku i po kapłańsku. Z kolei wyszczególnia cechę adaptacji do uzdolnień ucznia, do jego otoczenia i do celu życia. Następnie cechę głębokiej wiary, na którą się w nauczycielu składa człowiek Boży, odpowiedzialność za dusze powierzone jego opiece, doskonałość kapłańska, postawa „drugiego Chrystusa“, cnotliwość i świętość życia.

Do dalszych cech pedagogicznej osobowości katolickiego nauczyciela i wychowawcy należą według Aquavivy miłość

¹³⁾ Por. J. Lancaster Spalding, *Education and the Higher Life* cyt. w: Fr. de Hovre, *Les maitres de la pédagogie contemporaine*, Paris 1936, 94 n.

¹⁴⁾ Dz. cyt., 163 n.

ojcowska do dzieci szkolnych, w wyniku której łagodność w postępowaniu z nimi ma ścierać ostrze surowości i dyscypliny w przebiegu wychowania. Dzieci bowiem, mówi on, nie są maszynami, ani rzeczami czy zwierzętami, ale rozumnymi słabymi istotami, posiadającymi różne braki, które pragną skompensować. Potrzeba więc mieć wzgląd na ich ludzkie słabości, w oparciu o wykształcenie pedagogiczno-psychologiczne w dziedzinie rozwoju człowieka i praktyczną wiedzę o wychowaniu.

Z drugiej wszakże strony gen. Aquaviva ostrzega swych zakonných nauczycieli, aby nie byli zbyt pobłażliwi wobec dzieci, bo wtedy się je wypacza duchowo w duchu moralnego laksyzmu. Ani do słabego, ani do zbyt surowego nauczyciela, twierdzi on, nie mają uczniowie zaufania. Przeciwnie oni lubią nauczyciela z charakterem mocnym, jeśli tylko jego wychowawcza energia względem nich jest łagodzona delikatnością serca. W ogólności autorytatywne wychowanie przeniknięte miłością warunkuje zjednanie serc uczniów przez nauczyciela, świadczy o tym wzmiankowany już pedagog jezuicki, Le Gaudier.¹⁵⁾ Dodaje jednak przy tym, że partykularne przyjaźnie są niebezpieczne w wychowaniu.

14. W końcu pedagogiczna osobowość nauczyciela katolickiego powinna się odznaczać zgodnie z personalizmem pedagogicznym humanizmu integralnego, realizowanym w szkołach jezuickich odpowiednim talentem w specyficznych gałęziach wiedzy. Ten postulat ziszczają pedagodowie jezuickcy w szerokim zakresie w strukturze wykształcenia intelektualnego w stosunku do siebie i do swych uczniów w procesie ich studiów. Przez lat dwanaście uczą się oni nauk humanistycznych klasycznych, filozofii, teologii i ascezy życia. Po ukończeniu tych studiów uczą się także nauk czysto świeckich, do których mają szczególne zainteresowania i uzdolnienia. Czynią zaś to nie dla nich samych, ale dla większej chwały Bożej i dla pożytku bliźnich.

Zaznaczyć jeszcze potrzeba, że wśród nauczycieli Towarzystwa Jezusowego nie ma specjalnych nauczycieli do nauki

¹⁵⁾ Dz. cyt., 164.

religii. Każdy z nich bowiem jest specjalistą do nauki objawionej. Owszem w swej klasie szkolnej jest jezuita przede wszystkim nauczycielem religii. W *Ratio studiorum* (planie nauki) kontynuowało Towarzystwo Jezusowe kierunki wykształcenia średniowiecznego przez naśladowanie św. Tomasza z Akwinu. Ostatni traktował w swych rozprawach uniwersalnych (*summach*) o naukach teologicznych, filozoficznych, psychologicznych i wielu innych, oczywiście na marginesie dwu pierwszych nauk. Zgodnie z założeniami tomistycznymi i jezuickimi celem studium nauk świeckich winno być nie tylko poznanie Pana Boga, ale także służba teologii, którą się atakuje szczególnie ze strony nauk przyrodniczych.

Józef Dajczak

Marian Żychowski, *Rok 1846 w Rzeczypospolitej Krakowskiej i Galicji*, Warszawa 1956, s. 366.

Paradoksalna sytuacja, jaka wytworzyła się w okresie powojennym w studiach nad historią Kościoła w Polsce w XVIII i XIX w., doprowadziła nie tylko do całkowitej inercji w dziedzinie metodologicznej i opracowań źródłowych, ale i do wyeliminowania z pola badań wielkich, węzłowych problemów historycznych. Stan ten daje się dotkliwie odczuwać we wszelkich pracach z zakresu historii społecznej i gospodarczej wsi polskiej, nie wychodzących poza ramy ogólników, schematycznych rozwiązań i subiektywizmu w ocenie faktów historycznych. Nie rozszerzyła się również, mimo tytułu oficjalnych ośrodków naukowych, zasadnicza podstawa źródłowa, w której przeważają w dalszym ciągu materiały zebrane i opracowane krytycznie przez historyków okresu przedwojennego. Anachronizm metodologiczny i źródłowy występuje szczególnie u tych autorów, którzy usiłują bez przygotowania analizować działalność społeczną, gospodarczą i kulturalną duchowieństwa polskiego w XIX wieku i tendencyjnie pomijają lub pomniejszają wkład Kościoła w dzieło odrodzenia narodowego.