

Ryszard Żerański

Psychologiczne założenia systemu wychowawczego ks. Stanisława Konarskiego

Studia Philosophiae Christianae 11/2, 153-186

1975

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.

RYSZARD ŻERAŃSKI

PSYCHOLOGICZNE ZAŁOŻENIA SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO KS. STANISŁAWA KONARSKIEGO¹

1. Nota wprowadzająca. 2. Uwagi o materiale źródłowym. 3. Ustalenie problemu. 4. Metoda opracowania problemu. 5. Elementy strukturalno-treściowe analizowanego systemu: 5.1. Cel wychowawczy. 5.2. Metody wychowawcze. 5.3. Środki wychowawcze. 6. Analiza psychologicznych założeń omawianego systemu: 6.1. Plastyczność psychiki. 6.2. Prymat rozumu nad sferą wolitywną i emocjonalno-popędową. 7. Źródła psychologicznych poglądów Konarskiego na wychowanie.

1. Nota wprowadzająca

Temat określony w tytule ma historyczny charakter ze względu na twórcę systemu, o który chodzi. Już ten rys problematyki mającej stanowić przedmiot rozważań wymaga informacji wstępnych dotyczących materiału źródłowego, który dostarcza niezbędnych danych do poznania psychologicznych poglądów Konarskiego na wychowanie.

Z historycznością podejmowanej problematyki wiąże się specyficzny jej aspekt, w którym ma być rozpatrywana. Pedagogiczna doktryna Konarskiego zostanie mianowicie przeanalizowana z punktu widzenia zawartych w niej elementów psycho-

¹ Artykuł został opracowany w związku z dwusetną rocznicą śmierci Konarskiego (+1773). Polska Prowincja XX. Pijarów czciła tę rocznicę uroczystościami jubileuszowymi organizowanymi w Polsce w r. 1974. Uwaga: Numery pozycji bibliograficznych podawane są w nawiasach kwadratowych [].

logicznych. W związku z tym koniecznym jest ustalenie *meritum* zagadnienia oraz sposobu jego opracowania.

Wreszcie samo pojęcie „system wychowawczy” jako kluczowe dla całości analiz nasyca liczne niejasności pod względem podstawowych charakterystyk definicyjnych. I w tym więc zakresie niezbędne są wyjaśnienia wstępne.

Po przedstawieniu uwag wprowadzających omówiony zostanie główny problem. Chodzić będzie o możliwie wszechstronną analizę podstawowych koncepcji psychologicznych, które uwikłane są w pedagogicznych treściach systemu Konarskiego. Kwestia zależności tych treści od psychologii Oświecenia poruszona zostanie w zakończeniu rozważań.

2. Uwagi o materiale źródłowym

Dla opracowania wysuniętego tematu ważne są prace Konarskiego z zakresu teorii nauczania i wychowania. Cennego materiału dostarczają nadto te jego rozprawy, które wprawdzie nie należą do pedagogicznych, ale ze względu na swą treść zawierają pewne elementy psychologii.

W grupie dzieł pierwszego typu centralne miejsce zajmują *Ustawy szkolne*. Jest to kompletny zbiór przepisów dydaktyczno-wychowawczych, na których — historycznie rzecz biorąc — opierało się tzw. zreformowane szkolnictwo pijarskie². Drugie miejsce pod względem ważności materiału źródłowego zajmuje *Mowa: Jak od wczesnej młodości wychowywać uczciwego człowieka i dobrego obywatela*. W dysertacji tej, mającej formę usystematyzowanego wykładu, Konarski omawia ideał i cel wychowania oraz metody i środki wychowawcze. W za-

² Główną rolę w całokształcie reformy szkolnictwa pijarskiego, mającego doniosłe znaczenie dla kultury polskiej, odegrał ksiądz Stanisław Konarski (ur. 1700). Z tej racji w historii wychowania mówi się nie tyle o systemie pedagogicznym pijarskim, ile raczej o systemie Konarskiego. Na temat działalności pijarów w Polsce, ich historii oraz zasług dla kultury narodowej zob. [4], [16], [19].

kresie tej podstawowej problematyki *Mowa* pokrywa się treściowo z *Ustawami*. Trzecią wreszcie pozycję wśród prac o charakterze pedagogicznym mają dwie inne rozprawy Konarskiego: *O co najbardziej i najpierw w edukacji starać się potrzeba* oraz *Rozmowa, na czym dobro i szczęście Rzeczypospolitej zależy*. Pierwsza praca zawiera bliższe informacje na temat treści programowych i ideału wychowawczego w systemie pi-jarskim; w drugiej Konarski stara się uzasadnić potrzebę wychowania obywatelskiego oraz zdefiniować podstawowe elementy tego wychowania. W tej samej serii prac mieści się jeszcze: *Mowa o konwiktach — na skrypcie pt. Skarga ubogiej szlachty, odpowiadająca*. W mowie tej Konarski przeprowadza obronę niektórych założeń ideowych swego pedagogicznego credo³.

Grupę studiów mających duże znaczenie dla poruszonego tematu, jakkolwiek nie dotyczących wprost pedagogicznych poglądów Konarskiego, stanowią jego traktaty: *De arte bene cogitandi ad artem dicendi bene necessaria*, *De emendandis eloquentiae vitiis* oraz *O religii poczciwych ludzi*⁴. W pierwszym dziełku autor daje zarys własnej teorii wymowy, w drugim podejmuje krytykę błędów sztuki oratorskiej okresu saskiego, a w trzecim przeprowadza apologię wiary katolickiej przed atakami deizmu. W każdym z tych trzech traktatów można się doszukać pewnych sformułowań typu psychologicznego zwłaszcza odnoszących się do czynności poznawczych i procesów myślenia.

3. Ustalenie problemu

Wymienione prace Konarskiego stanowią materiał źródłowy dla zamierzonych analiz. Chodzić w nich będzie o szukanie

³ Dokładne dane bibliograficzne dotyczące wymienionych prac oraz ich obszernie omówienie zob. [11] (Wstęp), [12], [16], [19].

⁴ Dane bibliograficzne wymienionych prac Konarskiego zob. [13], [14], [15].

odpowiedzi na pytanie, jakie psychologiczne postulaty przyjął Konarski za podstawę skuteczności procesów dydaktyczno-pedagogicznych. Specyfika tych procesów wyznaczana jest dość oryginalnym charakterem pijarskiej doktryny szkolnej, a także ogólną strukturą pijarskiego systemu wychowawczego. Stąd też podjęta próba pokazania zależności zjawisk pedagogicznych od psychologicznych z naukowego punktu widzenia ma ograniczone znaczenie⁵. Może uchodzić za przykład ich opisu i analizy i to w odniesieniu do teorii wychowania, która została wypracowana i funkcjonowała w określonych warunkach historycznych. Naukowa wartość tak rozumianego problemu uzasadnia się dwoma racjami:

1° — Wychowawczy system Konarskiego okazał dużą skuteczność, gdy chodzi o efekty, jakie uzyskali pijarzy w swych zakładach szkolnych. Fakt ten jest generalnie uznawany przez badaczy szkolnictwa pijarskiego w Polsce.

2° — Odczuwa się wyraźny brak prac, które pokazywałyby w jakiej mierze z określonego materiału typu pedagogicznego daje się wnioskować o naturze i właściwościach uwikłanych w nich fenomenów psychologicznych. Stąd też może się okazać interesującym naukowo sposób dojścia do ustalania psychologicznych prawidłowości, jakie znajdują się u podstaw systemu szkolno-wychowawczego, który w opinii specjalistów niepsychologów przedstawia walory wysokiej klasy.

4. Metoda opracowania problemu

Metodę opracowania wysuniętego problemu determinują dwa główne czynniki: charakter materiału źródłowego oraz aparatura terminologiczno-pojęciowa, jaką posługuje się Konarski.

Dostępny materiał źródłowy jest bardzo niejednorodny w sensie przynależności tekstów do jednej określonej grupy. Ma się w rzeczywistości do czynienia z mnóstwem drobniagowych prze-

⁵ Na temat zależności pedagogiki od psychologii zob. [1], [2], [7], [23].

pisów, zaleceń, wskazań i zasad z zakresu dydaktyki ogólnej i szczegółowej, dotyczących wewnętrznego funkcjonowania szkoły i konwiktu, wykonywania zawodu nauczyciela-wychowawcy, przygotowania się do tego zawodu, wzajemnych stosunków wychowawca — wychowanek itp. Poważną partię materiału stanowią również dyrektywy odnoszące się do programu realizowanego w szkołach pijarskich oraz do zalecanych przez Konarskiego metod i środków wychowawczych. Ta różnorodność tekstów sprawia, że ich porównywanie staje się delikatne, a niekiedy wręcz kłopotliwe. Metodologiczna trudność w tym zakresie wzrasta w miarę, jak przechodzi się od prac pedagogicznych Konarskiego do prac pozapedagogicznych. W tych przypadkach napotyka się na znaczne rozbieżności pod względem stylistyczno-formalnym; wykrywa się też dużą rozpiętość w zakresie ogólności twierdzeń.

Podobnie przedstawia się rzecz, gdy weźmie się pod uwagę aparaturę terminologiczno-pojęciową. I pod tym względem Konarski swym ideom pedagogicznym nie nadał formy usystematyzowanej o ściśle i jasno określonych związkach treściowych, które byłyby wyrażane precyzyjnym językiem. Nie był zresztą w stanie tego dokonać tworząc swój system wychowawczy w pierwszej połowie XVIII wieku, a więc w okresie, kiedy psychologia naukowa znajdowała się w początkach rozwoju i nie mogła służyć wynikami swych badań pedagogice w tak szerokim zakresie, jak czyni to współcześnie. Konarski w wypracowaniu teorii wychowania kierował się bardziej samorodną intuicją psychologiczną, ogólną znajomością praw rządzących rozwojem dzieci i młodzieży oraz bogatym własnym doświadczeniem niż postulatami teoretycznymi, jakie dopiero w późniejszych okresach zostały ustalone w dziedzinie zależności procesów pedagogicznych od psychologicznych. Wynika stąd jednakże znaczna trudność metodologiczna dla analizy niejednorodnych terminologicznie i pojęciowo tekstów Konarskiego. Za podstawę porządkowania i systematyzacji musi się przyjąć z konieczności kryteria kontekstowego znaczenia wyrażeń. Niezbędne stają się również zestawienia i porównania

partii tekstowych lub ich fragmentów o zbliżonej a niejasnej treści. Ustalanie sensów wielu terminów wymaga nadto wnioskowań pośrednich i interpretacji rozszerzającej. Wydaje się, że tego rodzaju porównawczo-krytyczna analiza najlepiej pozwala na możliwie trafne określenie zawartości pojęciowej oryginalnych wyrażen z natury swej niepsychologicznych i ich przekład na język komunikatywny dla współczesnego psychologa.

5. Elementy strukturalno-treściowe analizowanego systemu

Zamieszczone dotychczas uwagi wstępne nie wyjaśniły samego pojęcia „system wychowawczy”, które w przypadku wypracowanej przez Konarskiego koncepcji nauczania i wychowania nabiera specyficznego znaczenia. Pomijając szczegóły wiążące się z tym zagadnieniem jest rzeczą niezbędną podać zasadnicze informacje dotyczące celu, metod i środków wychowawczych, które łącznie najpełniej charakteryzują pijarską doktrynę szkolną. W rzeczywistości są to elementy wzajemnie od siebie zależne tak pod względem formalnej struktury systemu, jak też i w odniesieniu do jego treści wychowawczych.

5.1. Cel wychowawczy

Cel wychowawczy spełniał w systemie Konarskiego funkcje nadrzędne w stosunku do metod i środków. Zostały one tak pomyślane, aby umożliwiały wychowanie młodzieży na „uczciwych ludzi” i „dobrych obywateli”. Nazwa pierwsza znanego powszechnie pijarskiego ideału wychowawczego ujmuje osobowościowy wzorzec jednostki w tym, czym ma być w sobie; druga odnosi się do jej relacji z innymi. Obydwa terminy oznaczają zarówno etyczne wartości naturalne człowieka, jak i rozbudowaną na nich religijną moralność katolicką. Zachowując w tej dziedzinie całkowitą ortodoksyjność poglądów Ko-

narski wprowadzał do przyjętego przez siebie modelu wychowawczego szereg charakterystycznych momentów, które z psychologicznego punktu widzenia mają dość istotne znaczenie:

1° — Prawidłowy przebieg procesów kształtowania etyczno-moralnego uwarunkowany jest wrodzoną prawością jednostki⁶.

2° — Formowanie naturalnych sprawności etycznych musi poprzedzać i stanowić podstawę urabiania cnót religijnych. Stąd dość ostre przepisy Konarskiego dotyczące konieczności przyzwyczajania wychowanków do punktualności, porządku, czystości, pracowitości, oszczędności. Dużą wagę przywiązywał on również do rozbudzania u uczniów koleżeńskości, przyjaźni, uprzejmości, grzeczności, łagodności, opanowania i innych cech ułatwiających współżycie na codzień. Same cnoty naturalne są jednakże niewystarczające do pełnego rozwoju osobowości, ponieważ właściwą doskonałość osiąga się dopiero przez pielęgnowanie cnót religijnych. Religia bowiem stanowi najbardziej trwałą i niezawodną podstawę i fundament uczciwości. Religia dostarcza człowiekowi najsilniejszej motywacji do uczciwego życia; ona też formuje wewnętrzną prawość człowieka oraz zapewnia nieskazitelność jego obyczajów.

3° — Kształtowanie doskonałości indywidualnej jednostki ma w wychowaniu pierwszorzędne znaczenie, ponieważ człowiek uczciwy sam w sobie, będzie uczciwym w stosunku do innych.

4° — Centralne miejsce wśród wszystkich sprawności „uczciwego człowieka” i „dobrego obywatela” winny zajmować cztery cnoty kardynalne, przy czym najważniejszą jest sprawiedliwość, następnie roztropność i męstwo, a miejsce czwarte zajmuje umiarkowanie. Wszystkie inne cnoty wyprowadzał

⁶ Ze względu na konieczność syntetycznego ujęcia problematyki rozpatrywanej w paragrafie 5, było rzeczą niemożliwą udokumentować szczegółowo każde z przedstawionych w nim twierdzeń. Warto jednakże zaznaczyć, iż w paragrafie tym wykorzystano głównie prace pedagogiczne Konarskiego oraz jego rozprawę *O religii pocziwych ludzi*.

Konarski z cnót kardynalnych wykazując ich konieczność i znaczenie nie tylko dla życia jednostki, ale przede wszystkim dla stosunków społecznych. Na potrzebę uspołeczniania wychowanków poprzez świadome ukierunkowywanie całej akcji wychowawczej kładł Konarski szczególny nacisk.

5° — Cnoty składające się na „uczciwość” mają się wzajemnie uzupełniać oraz ujawniać swe dobroczynne skutki w praktycznym działaniu i postępowaniu człowieka; w przypadku przeciwnym nie można mówić, że jest on prawdziwie „uczciwym”.

6° — Zasady uczciwego życia mają tym większą siłę oddziaływania, im pełniej są akceptowane przez wychowanków. Stąd w zabiegach zmierzających do urabiania sprawności moralno-religijnych winno się starać o to, by poznali oni i zrozumieli sens stawianych im wymagań, wskazań czy zaleceń. Nie wolno natomiast opierać procesów wychowawczych na czysto formalnym, często bezdusznym narzucaniu przekonań. Spełnianie tego warunku stanowi gwarancję skuteczności wszelkiego oddziaływania wychowawczego.

7° — Rozwój etyczny „uczciwego człowieka” oraz jego doskonałość moralno-religijna winny iść w parze z rozwojem w sferze intelektualnej. Jednakże wykształceniu czysto formalnemu, a także ogólnej wiedzy przyznawał Konarski mniejsze znaczenie niż doskonałości moralno-religijnej jednostki. Sądził, że uczoność bez cnotliwości jest zgubą społeczności ludzkiej, przyczyną nieszczęść w życiu jednostkowym i zbiorowym.

5.2. Metody wychowawcze

Konarski dopuszczał teoretycznie wiele różnych sposobów mogących prowadzić do realizacji celu, jaki stawiał przed wychowaniem. Jednakże za najbardziej skuteczne dla praktyki wychowawczej uznawał dwie metody: metodę „zachęt i przekonywania” oraz metodę „stałej i pilnej czujności”. Obydwie nazwy w polskim brzmieniu nie oddają w pełni tego sensu,

jaki daje się ustalić, gdy uwzględni się kontekst wszystkich pedagogicznych zasad twórcy *Collegium Nobilium*. To z tych zasad jedna i druga metoda czerpie swą pełną wartość wychowawczą. Trzeba wziąć pod uwagę ten fakt, jeśli chce się dokonać możliwie obiektywnej oceny obu metod. W syntetycznym ujęciu zagadnienia należałoby zasygnalizować następujące spostrzeżenia:

1^o — Wszystkie formy „zachęt i przekonywania” podobnie jak i „czujności” miały być dostosowane do psychicznych właściwości wychowanków. Jakkolwiek Konarski nie dokonał jakiegś kompletnej charakterystyki tych właściwości, to jednak na różnych miejscach swych pism używał terminów, które wskazują jak pojmował cechy osobowościowe chłopców w okresie młodzieńczym⁷. I tak podkreślał wybijającą się u nich „płochosć”, popędliwość, niestałość, żywość i zmienność. Zwracał też uwagę, że umysł chłopców zajęty jest drobiazgami, „rozerwany” i roztargniony; wola — słaba i skłonna do złego, podlegała częstym i licznym wahaniom. Uczucia wreszcie i popędy dorastającej młodzieży charakteryzował Konarski przy pomocy takich określeń jak wybuchowość, gniewliwość, krnąbrność, irytacja itp. Twierdził on, iż młodzież na skutek wzmożonej emocjonalności oraz stanów napięć jest niezdolna do głębszej refleksji i samooceny, co stanowi często źródło i przyczynę niewłaściwego jej zachowania łącznie z wykroczeniami przeciw dyscyplinie szkolnej. Przy takim rozumieniu psychicznych właściwości wychowanków zalecana przez Konarskiego metoda „czujności” stawała się swoistym systemem korekcyjno-profilaktycznym, także systemem efektywnej współpracy ucznia z nauczycielem. Metoda natomiast „zachęt i przekonywania” miała na celu, z jednej strony, wzmacnianie tych pozytywnych cech osobowości wychowanków, które należało

⁷ Terminy przy pomocy, których Konarski charakteryzuje psychiczne właściwości chłopców stają się bardziej zrozumiałe, gdy uwzględnimy wiek, w jakim przyjmowali ich pijarzy do swych szkół i konwikatów: 14 lat, niekiedy 15 lub 16. Nauka trwała przeważnie pięć lat, w *Collegium Nobilium* — siedem; por. [11], 277.

w nich utrwaląc jako z natury pozytywne, ale jeszcze niedojrzałe; z drugiej zaś strony, metoda ta była narzędziem budzenia świadomego udziału wychowanków w procesach wychowawczych.

2° — Wychowawczą skuteczność „zachęt i przekonywania” oraz „czujności” Konarski uzależniał od współistnienia i właściwego funkcjonowania licznych czynników warunkujących prawidłowość przebiegu procesów dydaktyczno-pedagogicznych. W tej dziedzinie przypisywał on dużą rolę bazie materialno-bytowej, technicznemu wyposażeniu szkół i konwiktów, pomocom naukowym oraz możliwie wszechstronnemu zaspokajaniu potrzeb ujawniających się silnie w młodzieńczym okresie rozwoju jednostki: potrzeba aktywności, ruchu, zabawy, rozrywek itp. Nie mniejsze znaczenie widział w systemie wartości, na których winno się opierać oddziaływanie wychowawcze czyniąc z nich środki do rozbudzania u wychowanków szeroko rozumianych systemów motywacji. Zgodnie z wymogami przyjętego przez siebie ideału wychowawczego do wartości tych Konarski włączał zarówno wartości jednostkowe (dobre imię, godność osobista, honor, sława, spokój sumienia) jak i społeczne (szacunek dla innych, przyjaźń, sprawiedliwość, miłość bliskich, narodu, ojczyzny itp.). Wartości religijne uznał on za niezastąpioną podstawę i źródło wychowania widząc w nich czynniki o wyjątkowej sile oddziaływania wychowawczego.

3° — Wszelkie „zachęty i przekonywanie” oraz „czujność” wymagają od wychowawców licznych umiejętności w zakresie sposobu ich stosowania, niezbędnych kwalifikacji zawodowych, uzdolnień pedagogicznych, przymiotów charakteru i osobowości, a nade wszystko — postawy życzliwości. Pod tym względem wskazania Konarskiego są wyjątkowo trafne. I tak — według niego — postawa życzliwości wyklucza z postępowania wychowawców jakiegokolwiek przejawy niesprawiedliwości oraz wszelką nierozumną i przesadną surowość. Sprzeciwia się również nieopanowaniu, krzykom, słowom obelżywym, ordynarnym wyzwiskom, naigrywaniu się z uczniów mniej zdolnych, gderaniu, ciągłemu ganieniu i nieuzasadnionej podejrzliwości.

Nie dopuszcza także niezasłużonego wyróżniania, budzenia niezdrowego współzawodnictwa, względów i wyjątków w traktowaniu oraz wszelkiej poufałości. Od strony pozytywnej postawa życzliwości wymaga od wychowawców uprzejmości, wyrozumiałości, łagodności, przystępności, a nade wszystko dobroci. Z przymiotami tymi winni oni łączyć serdeczność, roztropność, powagę i jak najdalej idące zrównoważenie. Wszystkim tym przymiotom wychowawcy-nauczyciela pełną wartość nadaje dopiero miłość ku wychowankom, która sprawia, że stosunki wychowawcze układają się na zasadzie wzajemnego szacunku i obustronnego zaufania⁸.

Opisywane metody wychowawcze pokazują jak Konarski rozumiał psychologiczny mechanizm zjawisk i procesów wychowawczych. Dając pierwszeństwo wychowaniu moralno-religijnemu i uznając je za najważniejsze ustalił on konsekwentnie takie sposoby oddziaływania pedagogicznego, które umożliwiały ćwiczenie wychowanków w różnego rodzaju cnotach, a także i praktykach religijnych. Zagadnienie to, jakkolwiek złożone, można ująć w następujący schemat:

PIERWSZY POZIOM ODDZIAŁYWANIA = SFERA POPEŁDOWA

Należy możliwie wszechstronnie dbać o stworzenie dobrych warunków materialno-bytowych oraz zaspokajać potrzeby wychowanków biorąc pod uwagę ich wiek i indywidualne właściwości osobowościowe.

DRUGI POZIOM ODDZIAŁYWANIA = SFERA EMOCJONALNO-WOLITYWNA

Przy każdej nadarzającej się okazji, używając wszelkich możliwych środków należy przedstawiać wychowankom piękno i wartość cnoty-

⁸ Por. [11], 76, 242, 255, 256, 248, 132, 135, 198, 259, 277, 322, 375 i *passim*.

-dobra oraz wykazywać ujemne strony grzechu-zła we wszystkich jego formach.

Psychologiczny sens związku między oddziaływaniem na pierwszym i drugim poziomie: zaspokajając potrzeby niższego rzędu (biologiczno-popędowe) umożliwia się formowanie systemów motywacyjnych na wyższych poziomach osobowości. W tym zakresie ważne funkcje spełniają odpowiednio przedstawiane wartości zdolne pociągnąć wolę i wytworzyć pozytywne stany emocjonalno-dążeńiowe wokół dobra poznanego przez rozum.

TRZECI POZIOM ODDZIAŁYWANIA = SFERA POZNAWCZO-INTELEKTUALNA

Rozum spełniając rolę kierowniczą w stosunku do sfery popędowej i emocjonalno-wolitywnej winien być kształcony w różnego rodzaju naukach i umiejętnościach, ponieważ to, co wychowankowie dobrze poznają i jasno rozumieją stanie się zasadą i normą ich postępowania; nauczanie jest zawsze wychowujące (dydaktyka przystosowana do realizacji podstawowego celu wychowania), a treści programu muszą odpowiadać zasadom światopoglądowym (nauczanie zabarwione ideologicznie). W praktyce wychowawczej należy tłumaczyć i wyjaśniać młodzieży wszelkie zasady, którymi winien się kierować „uczciwy człowiek” i „dobry obywatel” (metoda zachęt i przekonywania), ponieważ tym sposobem najlepiej urabia się jej przekonania. Sama jednakże perswazja w wychowaniu nie wystarczy, bo wola ludzka (zwłaszcza w okresie młodzieńczym) jest słaba i obciążona złymi skłonnościami. Z tej racji koniecznym jest ćwiczyć chłopców w sprawnościach objętych ideałem wychowawczym (metoda „czujności” jako sposób systematycznego treningu w sprawnościach oraz narzędzie ich utrwalania; postawa życzliwości jako instrument zapewniający skuteczność tego treningu).

Przedstawiony mechanizm zjawisk i procesów wychowawczych wskazuje na dość dużą spójność systemu Konarskiego; zakłada także tomistyczną koncepcję człowieka.

5.3. Środki wychowawcze

W systemie Konarskiego trzeba wyodrębnić dwie podstawowe kategorie środków wychowawczych: do jednej należą te, które zostały wkomponowane w dydaktykę ogólną i szczegółową oraz w treści programu realizowanego w szkołach pijarskich; do drugiej można zaliczyć środki związane ściśle ze strukturą organizacyjną kolegiów i konwiktów pijarskich oraz z obowiązującym w nich regulaminem porządkowym zarówno dziennym jak i okresowym.

Zagadnienie środków pierwszego typu zostanie szerzej potraktowane w szczegółowej analizie założeń psychologicznych omawianego systemu. Problem środków drugiego rodzaju narzuca znaczne trudności, ponieważ nie został dotychczas opracowany w sposób, który pozwalałby na naświetlenie psychologiczne. Stąd zostanie pominięty w obecnych rozważaniach.

6. Analiza psychologicznych założeń omawianego systemu

Analizując przedstawiony schemat psychologicznego mechanizmu zjawisk i procesów wychowawczych w rozumieniu Konarskiego można wysunąć dwa pytania dotyczące bezpośrednio głównego problemu naszych rozważań:

1° — W jakim sensie możliwość oddziaływań na różne sfery psychiki jednostki uwarunkowana jest naturalną jej podatnością na zmiany pod wpływem procesów dydaktyczno-pedagogicznych?

2° — Jak rozumieć bliżej nadrzędne funkcje sfery poznawczo-intelektualnej w stosunku do sfery wolitywnej i popędowo-emocjonalnej?

Odpowiedź na pierwsze pytanie znajdzie się rozpatrując plastyczność psychiki w ujęciu Konarskiego; drugie pytanie natomiast może być naświetlone danymi źródłowymi dotyczącymi prymatu rozumu nad pozostałymi sferami psychiki jednostki.

6.1. Plastyczność psychiki

W terminologii współczesnej psychologii „plastyczność” oznacza podatność psychiki na wpływy wychowawcze; zdolność do przeobrażeń cech nabytych lub wrodzonych osobowości; w znaczeniu szerszym — zdolność do wyboru i akceptacji norm postępowania⁹. Większość badaczy godzi się na fakt istnienia plastyczności. Poglądy przedstawicieli dyscyplin interesujących się tym zagadnieniem różnią się natomiast, gdy chodzi o ustalenie granic i zakresu podatności jednostki na zmiany. Konarski w kwestii tej podziela częściowo zapatrywania stoików, odnowione w czasach nowożytnych przez Locke’a. Utrzymuje, iż umysł jest „gładką i niezapisaną tablicą”. Wszyscy ludzie rodzą się bez jakiegokolwiek umiejętności i nie posiadają żadnej znajomości rzeczy. „Dlatego jak na próżnej wszystko, co kto chce, pisać może tablicy, tak i na młodych umysłach jeżeli dobra z młodu zaraz przystąpi edukacja”¹⁰. Przyniesione zdanie może sugerować, że Konarski przyjmuje bezwzględną plastyczność psychiki. Tymczasem wyrażenie „próżna tablica” w jego rozumieniu ma zacieśniony sens. Znaczy tyle tylko, że umysł dziecka wkrótce po urodzeniu nie posiada prawie żadnych treści poznawczych. Wszystkie natomiast wiadomości, całą wiedzę tak w zakresie zasad teoretycznych, jak też w zakresie norm praktycznych, jednostka zdobywa w toku osobistego rozwoju. Z tej racji centralne miejsce w poglądach Konarskiego na plastyczność psychiki zajmuje zagadnienie kształcenia władz poznawczych. Termin „kształcenie” oznacza tutaj możliwość usprawniania samych władz jak i uwarunkowanych ich funkcjonowaniem czynności myślowych.

Stadium wprowadzające w tak pojmowane usprawnianie stanowi wytwarzanie u uczniów ciekawości i zainteresowania. Wyrastają one z wrodzonego popędu poznawczego, stoją w służbie potrzeb, a swe wytlumaczenie znajdują w tendencji

⁹ Por. [2], 64 n.; [20], 133—138; [9], 215.

¹⁰ [11], 517.

do selektywnego zajmowania się czymś, co jest nowe, atrakcyjne, przedstawione żywo i plastycznie¹¹. Konarski nie stawia wprost zasady o konieczności wytwarzania ciekawości i zainteresowania, wspomina jednakże o potrzebie budzenia u uczniów chęci i zapału, względnie „pociągu” do myślenia. Uważa je za niezbędny warunek wyzwiania podświadomego „instynktu ciekawości”¹². Terminy „chęć”, „zapał”, względnie „pociąg” do myślenia utożsamiałyby się znaczeniowo z „zainteresowaniem” w sensie ukierunkowanej aktywności poznawczej, natomiast „instynkt ciekawości” oznaczałby swoisty mechanizm stymulujący do myślenia. Jest rzeczą charakterystyczną, że przepisy Konarskiego dotyczące metody nauczania zawierają dyrektywy zmierzające do budzenia i utrzymywania zainteresowania materiałem lekcyjnym. I tak za najbardziej tamujące postępy uczniów uznawał Konarski m. in. ospałość nauczycieli, gnuśność, brak ożywienia, niechłujność, nawyk ciągłego siedzenia, zamierające wciąż bąkanie, ziewanie, widoczny przymus itp. Domagał się natomiast zapału w mówieniu, modulacji głosu, doboru słów i wyrażeń dostosowanych do pojętności uczniów; radził wkładać w zajęcia całą duszę i serce, wyęźać wszystkie siły i umiejętności¹³. Nauka bowiem — według niego — nie może być czymś przykrym w rodzaju nieznośnego ciężaru, przeciwnie winna się stać podobną do zabawy, w której bierze się chętnie udział i znajduje zadowolenie. Chcąc wytworzyć w uczniach takie właśnie nastawienie należy ich angażować do współudziału w lekcji, a także stosować odpowiednie pomoce naukowe. Konarski stawia tezę, że „...tylko pokazanie kontentuje zmysły i uspokaja umysł”¹⁴. Stąd na lekcjach historii i geografii zaleca używanie map i globusów, na zajęciach z fizyki — przeprowadzanie eksperymentów, w wykładach z biologii — robienie doświadczeń i to

¹¹ [2], 64 nn.

¹² [11], 179, 208.

¹³ [11], 135, 154, 156, 215 i passim.

¹⁴ [11], 534 nn.

w specjalnie do tego celu urządzonych pracowniach¹⁵. Materiał lekcyjny wszystkich przedmiotów radzi ilustrować odpowiednio dobranymi przykładami oraz odwoływać się do porównań znanych chłopcom z codziennego życia. W ten sposób przekazywane w toku zajęć wiadomości zyskają na swej konkretności, staną się łatwiejsze do przyswojenia i skutecznej oddziaływać będą na uwagę uczniów. Konarski i tej funkcji psychicznej wyznaczał specjalne zadania. Twierdził, że uwaga ma przeprowadzać systematyzację wśród różnych wrażeń i nie dopuszczać, by wdzierały się one do umysłu w bezładzie¹⁶. Trudno oczywiście szerzej wyjaśnić na czym polegałyby tak ujmowane czynności uwagi; ważny jest jednakże sam fakt roli tych czynności oraz podkreślenie ich oryginalnego charakteru w stosunku do innych funkcji i czynności poznawczych.

Podobnie charakterystyczne są poglądy Konarskiego na pamięć zarówno gdy chodzi o jej funkcjonowanie jak i niektóre przymioty, a także i rolę, jaką spełnia w ogólnym rozwoju poznawczym jednostki. Bez czynnego udziału pamięci rozwój ten byłby wręcz niemożliwy. Stąd należy ją ciągle doskonalić przez ćwiczenie. Napływające bowiem do umysłu wrażenia są płynne, wciąż się zmieniają, świeższe i nowsze z nich nakładają się na wcześniejsze, które tracą wyrazistość, ulegają zatarciu i usunięciu z pola świadomości, wypadają z pamięci¹⁷. Chcąc zwiększyć jej trwałość, a także i pojemność należy dbać nie tylko o częste powtarzanie ćwiczeń, ale również stosować się do „przyrodzonych” właściwości umysłu. Niełatwo ujmuje on niepowiązane, luźne fragmenty, między którymi nie zachodzą wewnętrzne związki logiczne. Natomiast łączenie materiału w większe sensowne całości ułatwia przyswajanie nowych treści, bardziej skutecznie kształci pamięć¹⁸. Toteż ćwiczenie jej nie może polegać jedynie na bezmyślnym „opychaniu się” jak największą ilością reguł, na ustawicznym „młó-

¹⁵ Por. [24], 40, 43.

¹⁶ Por. [13], 126.

¹⁷ Por. [11], 556 n.

¹⁸ Por. [11], 143.

ceniu i kuciu” prawideł¹⁹. Do pamięciowego uczenia się wirno się wybierać teksty o pięknej formie i wartościowej treści unikając utworów, które pod tym względem nie przedstawiają większego znaczenia. Konarski zalecał, aby uczniowie przyswajali sobie na pamięć piękne sentencje, starannie napisane wypracowania, wybrane fragmenty tekstów dobrych mówców, historyków i poetów. Zawsze jednak mają dążyć do tego, aby najpierw zrozumieć treść utworu, starać się poznać jego walory artystyczne, ponieważ pod ich wpływem budzą się przyjemne uczucia, które przyspieszają zapamiętywanie. Podobne znaczenie ma czytanie wartościowych książek. Przy lekturze wraz z nabywaniem nowych wiadomości następuje łączenie się ich z dawnymi i tym sposobem wytwarzają się coraz bardziej złożone struktury skojarzeniowe, które zwiększają zarówno trwałość, jak i pojemność pamięci²⁰.

W kształceniu bardziej złożonych czynności i operacji myślowych Konarski zalecał odwoływanie się do wrodzonego popędu naśladownictwa. Popęd ten wyraża się u młodzieży w naturalnej skłonności do odtwarzania wzorów, które się jej przekazują ze względu na ich nieprzeciętną wartość. Pojęcie „wzoru” ma w dydaktyce pijarskiej znaczenie specjalne i odnosi się głównie do odpowiednio dobranych tekstów literackich wybitnych autorów. Pojęciem pokrewnym tej dydaktyki było pojęcie „przykładu”. I w tym przypadku chodziło o wyselekcjonowane partie utworów przewidzianych szkolnym programem pijarskim jako obowiązujące w nauczaniu. Jeśli chodzi o „wzory” to używano ich głównie w wykładzie retoryki. Nauczyciel odczytywał uczniom kilka razy gotowe już, starannie przygotowane „wypracowanie” względnie wyjątek mowy lub listu, a następnie polecał, żeby napisali coś na wzór tego, co słyszeli. Przykłady stosowano, poza retoryką, także w wykładzie geografii, prawa, etyki, polityki i historii. W doborze obowiązywały tak ważne kryteria, jak dostosowanie do poziomu po-

¹⁹ Por. [11], 83, 151, 152, 169, 188—192, 219.

²⁰ Por. [11], 219.

jętności, zwracanie uwagi na plastykę przykładu czy wzoru, na jego formę literacką, przystępność itp. Kierowano się zawsze zasadą stopniowego przechodzenia od łatwiejszego do trudniejszego, od znanego do mniej znanego, od konkretnego do coraz bardziej ogólnego²¹. Nauczyciel miał tylko pomagać uczniom w przeprowadzaniu analizy podanego przykładu, aby tym sposobem mogli oni łatwiej wykryć związki znaczeniowe między poszczególnymi zdaniami i ich zespołami, poznać piękno formy, rodzaje figur retorycznych, uchwycić kolejność argumentów i tok rozumowania. Na czynnościach tych polegało pierwsze stadium wykładu. W stadium tym chodziło o to, by uczniowie poznali i zapamiętali jak największą ilość elementów wzoru. W stadium drugim, czyli odtwarzania wzoru, mieli oni sami, bez pomocy nauczyciela, napisać mowę lub list względnie odtworzyć treść innego wykładu na podobieństwo tego, co zostało przekazane przy omawianiu danego tematu. Konarski sądził, że postępowanie takie wyzwala u uczniów zapał do myślenia, który staje się czynnikiem ułatwiającym i samo nauczanie i jednoczesne ćwiczenie władz poznawczych²².

Przy przeprowadzaniu analizy wzorów stosowano w szkołach pijarskich wywodzącą się od Sokratesa metodę heurystyczną. Teoretycznym uzasadnieniem dla jej wartości dydaktycznych był pogląd Konarskiego na naturę umysłu. Jakkolwiek przyjmował on, że pierwszym i najobfitszym źródłem myślenia jest wrodzona inteligencja, to jednocześnie wysuwał twierdzenie, że umysł zanim zostanie wydoskonalony, znajduje się w stanie bierności. Ze stanu tego wyprowadza się umysł pobudzając go do wykonywania czynności poczynając od najprostszych i przechodząc stopniowo do coraz bardziej złożonych. Najbardziej skuteczną dla tych celów jest metoda pytań²³. Jeśli chce się, aby dawała ona właściwe efekty, należy stosować odpowiednią technikę posługiwania się pytaniami. Można miano-

²¹ Por. [11], 177—179, 181, 202—204 i passim; por. także [13], 16, 18, 134 n.

²² Por. [11], 204; [13], 17, 18, 134, 135, 158; [25], I, 95.

²³ Por. [13], 16 nn.; [11], 207 n.

wicie jedynie poddawać uczniom pewne myśli, sugerować kierunek poszukiwania odpowiedzi, naprowadzić na różne możliwości rozwiązań, czuwać nad metodycznym szukaniem racji i argumentów. Nie wolno natomiast podawać gotowych rozwiązań, przytaczać wszystkich argumentów koniecznych do udowodnienia danej tezy. Uczniowie bowiem przyjmowaliby je drogą biernej tylko recepcji nie uświadamiając sobie wzajemnych zależności i związków występujących między członami rozumowania. Taka metoda wypytywania nie rozwijałaby ich wyobraźni, nie miałaby wpływu na rozbudzenie inteligencji, byłaby przeciwna samodzielności i indywidualności myślenia²⁴. Dążąc do osiągnięcia wszystkich tych efektów trzeba tak formułować pytania, aby uczniowie sami „z głowy” nauczyli się wyszukiwać naturalne i silne dowody na każdy temat, który otrzymają do opracowania²⁵. Czynności nauczyciela mają zmierzać przede wszystkim do tworzenia u uczniów jasnych i dokładnych pojęć. Winni im tak wyjaśniać trudniejsze kwestie, żeby je mogli „przejrzeć na wylot”²⁶. Formowanie bowiem w młodych umysłach dokładnych idei — jak sądził Konarski — stanowi najbardziej istotną zasadę kształcenia władz poznawczych oraz doskonalenia ich czynności²⁷. Reguły przeprowadzania poprawnych wnioskowań są potrzebne, ale mogą mieć znaczenie jedynie pomocnicze. Myśl bowiem ludzka wymyka się spod wszelkich prawideł, kieruje się swoimi indywidualnie uwarunkowanymi prawami, nie da się jej wtłoczyć w żaden sztywny schemat²⁸. Dlatego daremną jest rzeczą trudzić się nad wyszukiwaniem ścisłych przepisów służących poprawnemu myśleniu. Nauczyciele winni raczej ćwiczyć nieustannie uczniów w sztuce porządkowania myśli wyprowadzania jednej z drugiej i to w ten sposób, żeby każda poprzednia były impulsem i bodźcem dla następnej. Ważnym jest też, by „nie

²⁴ Por. [13], II, 100—112; por. także I, 30—114.

²⁵ Por. [11], 207.

²⁶ Por. [13], I, 184 nn.

²⁷ Zob. [19], 131—170; [14], 14 nn.

²⁸ Por. [13], II, 51 n.

nanosić” różnych myśli na siebie, nie mieszać ich między sobą; należy pozwolić, żeby swobodnie płynęły i dopiero ten samorzutnie płynący strumień myślowy starać się ujmować w ramy praw logicznych²⁹. Każdy uczeń winien się dostosować do indywidualnej struktury swego umysłu, a sztuką jedynie udoskonalać swoje zdolności³⁰. Konarski jest przekonany, że liczne ćwiczenia w rozumowaniach są zdolne tak dalece wydoskonalić funkcje myślowe władz poznawczych, że nie będzie zagadnienia, któregoby uczniowie nie potrafili udowodnić³¹.

W twierdzeniu tym kryje się niewątpliwie pogląd o przesadnie dużej podatności umysłu na oddziaływanie dydaktyczne. Stanowisko Konarskiego jest w tej dziedzinie jedynie naturalną konsekwencją przyjętej przez niego tezy, iż umysł jest „gładką i niezapisaną tablicą”, a więc wychowanie może go modelować w dowolny sposób odpowiednio do intelektualnego poziomu wychowanka. Niemniej z faktu tego nie wynika jakoby w zakresie innych cech psychicznych istniała również bezwzględna wprost plastyczność. Konarski bowiem wcale nie twierdził, że dzieci nie mając żadnych wiadomości nie posiadają tym samym jakichkolwiek odziedziczonych lub wrodzonych skłonności w formie gotowych już choć nierozwiniętych zadatków. Przyjmuje on wyraźnie istnienie takich zadatków i nazywa je skłonnościami, namiętnościami, pasjami lub po prostu popędami. Wzmiankuje o nich dość często, zwłaszcza w tych przypadkach, kiedy zaleca wychowawcom poskramiać u chłopców ich wybuchowość, krnąbrność, gniewliwość, upór, zaciętość lub inne tego rodzaju wady³². Nigdzie jednakże nie wyjaśnia, które z tych wad są wrodzone i jednocześnie dziedziczne oraz jak dalece jedne i drugie dadzą się zmieniać. Nie tłumaczy też bliżej natury wrodzonych popędów czy skłonności. Pośrednio jedynie można z kontekstu wnioskować, iż rozumie przez nie pierwotne siły naturalne

²⁹ Por. [13], II, 99, 110—112; III, 126.

³⁰ Por. [13], III, 54, 132; I, 174.

³¹ Por. [13], I, 18 i passim.

³² Por. [11], 25 n., 130, 135, 256—260, 270, 315 nn., 403 nn. i passim.

ugruntowane w psychofizycznej strukturze jednostki i z tej racji charakteryzujące się dużym zróżnicowaniem indywidualnym. Wynika stąd, że poszczególne jednostki mają własną przeciętną podatność na uleganie procesom wychowawczym. W sprzyjających warunkach mogą osiągnąć pod wpływem wychowania maksimum swoich możliwości rozwojowych, ale nie zdołają przekroczyć górnej ich granicy³³. Chodzi tu nie tylko o kształcenie sprawności intelektualnych, ale także o wytwarzanie dyspozycji w sferze dążeńowej. Konarski bowiem uznając zasadę o ograniczonym zasięgu przeobrażeń psychicznych pod wpływem procesów wychowawczych, odnosi ją do umysłu, woli i uczuć. Wyraźnie to stwierdza, gdy pisze, iż każdy z wychowanków czerpie z wychowania według „pojemności swego umysłu i serca”, którego nauczyciele nie potrafią ani ulepszyć, ani rozszerzyć³⁴. Można jednakże dokonywać zmian w psychice jednostki w sensie wprowadzania ładu i harmonii we wzajemne współdziałanie podstawowych sfer osobowości człowieka. Wychodząc z tej zasady Konarski stawiał przed wychowaniem zadanie opanowywania czynności odruchowo-popędowych, nieuporządkowanych emocji oraz wszelkich złych skłonności i poddania ich kierownictwu woli i rozumu³⁵. Zakładał więc możliwość przekształceń w sferze popędowo-emocjonalnej w formie wmacniania, osłabiania lub rozbudzania pewnych uczuć czy popędów. Nie wyjaśnił jednak bliżej, jakie psychiczne mechanizmy umożliwiają przeprowadzanie tego rodzaju przekształceń. Wysunął tylko postulat, iż opanowywanie złych skłonności winno się rozpoczynać od jak najwcześniejszych lat³⁶. W wieku bowiem młodzieńczym, tym bardziej w dzieciństwie psychika odznacza się pewną świeżością, jest uległa i chłonna. Traci te właściwości w miarę psychicznego dojrzewania³⁷. Toteż tylko we wczesnym okresie

³³ Zob. [20], 145—147.

³⁴ Por. [11], 458, 477.

³⁵ Por. [11], 480 n.; por. także [11], 435 n., 519, 563; [15], 62, 78 nn.

³⁶ Por. [11], 455 nn.

³⁷ Por. [11], 423, 481, 522.

życia jednostki można skutecznie i stosunkowo łatwo tworzyć nowe wartościowe struktury osobowości. Rolę kierowniczą w procesie formowania tych struktur wyznaczał Konarski rozumowi.

6.2. Prymat rozumu nad sferą wolitywną i emocjonalno-popędową

Kierownicze funkcje rozumu w stosunku do czynności woli oraz uczuć i popędów Konarski wyprowadzał z wrodzonej człowiekowi ciekawości poznawczej. Stanowi ona podświadomie działający instykt, który pcha ludzi do ustawicznego szukania prawdy o rzeczywistości. Jest bliżej nieokreśloną siłą wzbudzającą w świadomości człowieka głód i pragnienie wiedzy. Konarski nazywa ten głód „chciwością” prawdy³⁸. Występuje ona u każdego człowieka i działa z absolutną koniecznością. Dlatego ludzie nie mogą nie szukać prawdy, jak nie mogą nie dążyć do szczęścia³⁹. Prawda jest najbardziej „przyjazna” rozumowi — twierdzi Konarski — i z tej racji „sama przez się przenika do jego wnętrza”⁴⁰. Wystarczy, aby się tylko ukazała, a już przez to samo obejmuje nad nim swe panowanie. Potrafi całkowicie nim zawładnąć i zmusić go do uległości. Jeśli jest odpowiednio przedstawiana — nie ma takiego oporu ze strony woli, którego nie potrafiłaby przewyciężyć⁴¹. Przy czym zarówno rozum, jak i wola nie odczuwają tego władztwa prawdy jako przymusu. Przeciwnie: każde odkrycie nowej prawdy poprzez wzbudzanie przyjemnych uczuć intelektualnych, wzmacnia w człowieku pęd poznawczy⁴². Pęd ten jest tak silny, że rozum nie zadawała się tylko zewnętrznym poznaniem rzeczy, lecz chce dotrzeć do ich wewnętrznej istoty

³⁸ Por. [11], 534, 541.

³⁹ Por. [15], 56.

⁴⁰ Por. [14], 23.

⁴¹ Por. [14], 23 n.

⁴² Por. [14], 23 n.

na drodze poznania filozoficznego⁴³. Dopiero filozofia zdolna jest ukazać rozumowi prawdę o rzeczach w całej złożoności ich przyczyn, wzajemnych zależności i stosunków. Dzięki myśleniu filozoficznemu rozum uczy się oddzielać pewność od wątpliwości, dobro od zła, prawdę od fałszu, szlachetność od pozorów zacności⁴⁴. Jeśli filozofia ma w pełni zadowolić umysł, musi się opierać na naukach matematycznych, a także na fizyce eksperymentalnej. Konarski stawia zasadę, iż każda racja winna być poparta eksperymentem: „...żaden eksperyment bez przyłączonej doń racji, racja zaś bez demonstracji być nie może”⁴⁵. Niemniej rozum nie może polegać tylko na danych zmysłowych; powodować się fantazją⁴⁶. Myślenie musi zawsze posługiwać się rozumowaniem jako najwyższym i ostatecznym kryterium przyjmowania czegoś za prawdę. Dane zmysłowe powinny również podlegać procesowi krytycznego osądu przez stosowanie ustalonych i niezawodnych reguł wnioskowania⁴⁷.

Ani jednakże zasady poprawnego rozumowania, ani nawet eksperymenty nie są zdolne zapewnić rozumowi bezbłędnego poznania rzeczywistości. Aczkolwiek Konarski żyje i działa w „wieku rozumu”, to jednak w zagadnieniu granic poznawalności zajmuje stanowisko umiarkowane. Twierdzi wprawdzie, że kto rozumem gardzi, musi zawsze skończyć wielkim głupstwem, ale dodaje, że nie wolno przyznawać rozumowi nieograniczonych kompetencji poznawczych⁴⁸. Nie przekraczają one sfery zjawisk natury, a nawet i w rzeczach naturalnych, mimo całej swej biegłości i przenikliwości, rozum popełnia liczne błędy, dopuszcza się wielu pomyłek. Podlega wątpieniu, wykazuje ciągle wahanie, jest zmienny, niestały, rozproszony. Częstość gubi się w drobiazgach, nie może objąć wielkiej

⁴³ W zreformowanych szkołach pijarskich nauczano tzw. filozofii re-
centiorum. Na ten temat zob. [22].

⁴⁴ Por. [11], 528 nn.

⁴⁵ Por. [11], 534 n.

⁴⁶ Por. [11], 536 n.

⁴⁷ Konarski podaje te reguły w [13].

⁴⁸ Por. [15], 83.

ilości wrażeń, płacze się w ich odbiorze i systematyzacji, nie przenika przedmiotów w sposób adekwatny i wyczerpujący⁴⁹. Dlatego też zarówno sądy teoretyczne rozumu, jak też praktyczne oceny wartościujące bywają niejednokrotnie zafalszowane.

Okoliczność ta stanowi istotny moment w poglądach Konarskiego na prymat rozumu nad wolą i uczuciami.

Wola nie może niczego chcieć, czego rozum przedtem nie uznał za dobre. Ponieważ rozum popełnia często błędy w ocenach wartościujących, stąd akty woli nie zawsze zmierzają do osiągnięcia przedmiotów kryjących w sobie pełnię dobra. Niekiedy tylko pozornie dobre przedmioty wywołują czynności woli. Wystarcza, że są one podmiotowo dobre, że za takie uznał je rozum. Wola znajduje w nich upodobanie z powodu tej właśnie podmiotowo uchwytnej formy dobra. Nie możemy bowiem niczego chcieć i pragnąć — jak twierdzi Konarski — cośmy sami uznali za złe i bezwartościowe⁵⁰. Nie każde więc uprzednie poznanie rodzi w woli ciężenie ku przedmiotowi, lecz takie tylko, które uznaje w tym przedmiocie pozytywną wartość. Wskutek tego przedmiot uzyskuje dodatnią tonację uczuciową i może uruchomić złożony mechanizm chcenia. Wola musi więc przedmiot kochać, aby zdolna była go chcieć⁵¹. Jeśli przedmiot nie wyzwala spontanicznych uczuć przyjemnych, nie pociąga tym samym woli dostatecznie szybko. Powstają dalsze sądy wartościujące, następuje wahanie. Natomiast uczucia przyjemne przyspieszają powstanie aktów woli, ponieważ wytwarzają w niej irracjonalne ciężenie ku przedmiotowi godnemu pożądania. Pośrednio poprzez wyobrażenia mogą one również wpływać na popędy, które wytwarzając w woli pierwsze impulsy stanowią też zaczątkowe stadium jej działania. W dalszych stadiach albo to działanie podtrzymują i wzmacniają albo też osłabiają zależnie od tego, czy zwracają się ku temu samemu przedmiotowi, co działanie woli, czy też nie. Popędy

⁴⁹ Por. [15], 35 nn., 82 n.; [11], 457, 556.

⁵⁰ Por. [14], 19 n.

⁵¹ Por. [14], 20 n.; por. także [15], 45.

jednakże dążą ku przedmiotom i dobrom konkretnym, podczas gdy wola nie może się zatrzymać na żadnym z nich, musi je oceniać jako częśćkę dobra bezwzględniego i wciąż je przekraczać. Z natury swej bowiem dąży do dobra absolutnego, odpowiadającego najwyższemu celowi człowieka. Celem tym jest Bóg, dobro nieograniczone. Stąd też i pojemność woli jest nieograniczona. Nie mogą jej zaspokoić przygodne dobra częścikowe choćby chwilowo odpowiadały aktualnym potrzebom człowieka. Będzie on zawsze szukał dobra nieprzemijającego zawierającego w sobie pełnię wartości bezwzględnych i nieustracalnych⁵².

Jakkolwiek Konarski należycie doceniał rolę popędów i uczuć w czynnościach woli, to jednak ostatecznie niemal całkowicie uzależniał je od rozumu, a wszelkie działanie ludzkie wyprowadzał z czynników poznawczych. Wysuwał twierdzenie, że jeśli człowiekowi wykaże się przy pomocy silnych argumentów rozumowych błędny pogląd na jakieś zagadnienie, wówczas nie będzie już trudno odwieść go od tego poglądu. Gdyby nawet pewne zapatrywania czy przekonania nabrały mocy zwyczaju, wystarczy, żeby rozum odkrył ich fałszywość, a tym samym człowiek porzuci je łatwo, odstąpi od swego zdania, zmieni swoje postępowanie czy zachowanie⁵³. W ten sposób Konarski przeceniał momenty poznawcze w działaniu przypisując rozumowi przesadnie duże kompetencje w stosunku do aktów woli oraz procesów uwarunkowanych niższymi sferami psychiki człowieka. Sądził, że człowiek sam, skoro uzna za nieprzystojne to, co dotychczas uważał za uczciwe, niezawodnie poczuje się „...zwiedzionym i oszukany, przerazi się” i zmieni swe upodobania⁵⁴. Wynikałoby stąd, iż rozum uznając jakąś rzecz za bezwartościową, wywołuje uczucia nieprzyjemne, odpychające. Pojawienie się tego rodzaju uczuć w polu świadomości działa negatywnie na upodobanie woli w danym przedmiocie i wskutek tego nie jest ona zdolna nadal go pożądać.

⁵² Por. [15], 59 n. i *passim*; [13], 44 nn.

⁵³ Por. [14], 19 n.

⁵⁴ Por. [14], 20.

Według Konarskiego największa trudność przy wywoływaniu i ukierunkowywaniu wszelkich aktów decyzyjnych polegałaby na tym, żeby umysł znalazł sposób, za pomocą którego mógłby ujawnić złudny charakter rzekomego dobra. W zadaniu tym przychodzą rozumowi z pomocą nauki oświecając go różnymi wiadomościami i przez to pomagają mu wykrywać w rzeczach istotne wartości. Stanowisko Konarskiego jest pod tym względem o tyle charakterystyczne, że każdą z nauk wyprowadza on z określonych potrzeb natury ludzkiej, każdej przypisuje doskonalenie rozumu pod innym względem; z każdą łączy jej tylko właściwe korzyści praktyczne. Można to zilustrować biorąc pod uwagę nauki najbardziej typowe w pijarskim programie szkolnym.

Retoryka wynika z potrzeby komunikowania się z innymi ludźmi, wzmaga chęć do uczenia się, uaktywnia rozum, pomaga człowiekowi w precyzyjnym wyrażaniu myśli i przekonywaniu innych. Uczy ludzkości, łaskawości, odciąga od dzikości i surowości w pożyciu z ludźmi ⁵⁵.

Nauki filozoficzne ⁵⁶ wynikają z wrodzonej człowiekowi chęci poznania ostatecznych przyczyn rzeczy i zjawisk. Pomagają myśleć sprawnie, precyzyjnie i rzetelnie; zaostrzają ciekawość poznawczą. Uczą porządku, sprawiedliwości, stateczności i innych cnót. Sprawiają, że człowiek zadowolony ze swego stanu nie goni za bogactwem, całe swe życie prowadzi spokojnie i szczęśliwie, jest wspaniały bez wyniosłości, pokorny — bez podłości. Dla przyjaciół szczery i oddany, chętnie wybaczają nieprzyjaciółom, dobrem oddaje za zło, nie szuka zemsty. Zawsze zachowuje umiar i pokój wewnętrzny ⁵⁷.

Nauczanie prawa jest potrzebne ze względu na tkwiące w na-

⁵⁵ Por. [11], 525 nn.

⁵⁶ Konarski włączał w zakres filozofii wszystkie działy matematyki ówczesnej, fizykę eksperymentalną, astronomię, biologię, a nawet geografę. Poza tym główne działy filozofii w węższym znaczeniu: logikę, metafizykę, kosmologię, psychologię, etykę. Zob. [11], 227 nn.; 350 n., 528 nn.

⁵⁷ Por. [11], 531 nn.

turze ludzkiej skłonności do zła. Ilekroć zło bierze górę nad rozumem, zawsze dochodzą do głosu nieuporządkowane żądze i namiętności; zmniejsza się rozeznanie dobra zgodnego z głównym celem człowieka. Ucząc młodzież prawa wyrabia się w niej poczucie obowiązku, kształtuje się jej motywy i normy postępowania, przyzwyczajają się do czynów społecznie pożytecznych. W ten sposób już od wczesnych lat młodzież wdraża się do zachowywania praw i wszelkich przepisów ⁵⁸.

Okazuje się zatem, że poszczególne nauki mają dawać uczniom nie tylko odpowiedni zasób wiadomości, ale jednocześnie sposobie ich do uczciwego życia. Konarski łączy więc efekty ściśle dydaktyczne z wychowawczymi. Kształcąc rozum w sprawnym myśleniu pomaga się młodzieży w wyrabianiu właściwych sądów i ocen dotyczących różnych faktów, wydarzeń, zjawisk czy wartości. I dlatego nauczanie ma być owym najskuteczniejszym sposobem „ujawniania złudnego charakteru pozornej tylko dobroci przedmiotów”. Każde nowe i doskonalsze poznanie wywołuje w woli silniejsze przyłgnięcie do odkrytego dobra, przy czym wola pozostając zależną w swych aktach od rozumu postępuje prawie zawsze za większym dobrem; nie ulega ślepych siłom popędów i namiętności; nie kieruje się zmiennymi uczuciami, lecz wprzega je w realizowanie wartości przynoszących pożytek jednostce i społeczności ⁵⁹. Wykorzystując wpływ procesów poznawczych na czynności woli można wytwarzać wszelkie sprawności i przyzwyczajenia, kształtować nowe, pożądane postawy i sposoby zachowania. Wystarczy człowieka przekonać, że są one dobre i wartościowe, a chętnie przyjmie je za własne ⁶⁰. Cały proces wychowania polega na tym, aby młodzież zrozumiała wartość nauki i doceniła potrzebę zdobywania sprawności religijno-moralnych. Fakt ten sprawi, że stanie się ona wewnętrznie dysponowana do przyjmowania wszelkich zabiegów wychowawczych, choćby one były przykre. Akceptując dobro, jakie w to-

⁵⁸ Por. [11], 470 nn., 547 nn.; [15], 71 n.

⁵⁹ Por. [13], I, 36 n.; [11], 629 n. i passim.

⁶⁰ Por. [15], 69 n.; [11], 403, 458, 509, 514.

ku tych zabiegów otrzymuje, chętnie zastosuje się do udzielanych jej zaleceń, wskazówek i rad, a w późniejszym życiu uczyni z nich stałe zasady swego postępowania ⁶¹. W ten sposób z założenia Konarskiego o nadrzędnych funkcjach sfery intelektualno-poznawczej w stosunku do sfery wolitywnej i emocjonalno-popędowej wynikał narzucający się dla teorii nauczania przesadny optymizm pedagogiczny, który musi budzić szereg zrozumiałych i oczywistych zastrzeżeń. Pomijając szczegóły można je sprowadzić do następujących:

1° — Nie zawsze i nie każda prawda ma taki wpływ na rozum, aby nim potrafiła całkowicie zawładnąć, a przez to zmusić wolę do zupełnej uległości. Według Gilson'a w sposób konieczny i z natury swej rozum przyjmuje tylko pierwsze zasady. Wola zaś w sposób naturalny i z konieczności dąży tylko do celu ostatecznego, którym jest Najwyższe Dobro ⁶².

2° — Nie istnieje ścisła współzależność między nauczaniem młodzieży, a jej wychowaniem moralno-religijnym w tym znaczeniu jakoby z postępem w nabywaniu wiedzy łączył się zawsze równoczesny postęp w doskonaleniu moralnym.

3° — Nie wystarczy drogą rozumową wykazać człowiekowi, że pewne sposoby zachowania, jakieś postawy czy sprawności są wartościowe, dobre lub pożyteczne, aby uczynił z nich stałe zasady swego postępowania.

4° — Podobnie w wychowaniu: zrozumienie przez młodzież wartości i pożytku nauki i sprawności, do których się ją zachęca, nie wytwarza w jej psychice jakichś trwałych dyspozycji do właściwego przyjmowania wszelkich zabiegów wychowawczych. Tym bardziej nie predysponuje jej z góry do czynienia z podawanych rad, zaleceń czy wskazań trwałych zasad postępowania.

W zakresie wymienionych twierdzeń Konarski okazuje się „dzieckiem” swojego wieku. Jednakże tylko na gruncie teoretycznych założeń. W praktycznych bowiem wskazaniach wy-

⁶¹ Por. [11], 477 nn.; [13], I, 37. Zob. także schemat procesów i zjawisk wychowawczych zamieszczony w tekście.

⁶² Por. [8], 340 nn.

chowania daleki jest od przypisywania rozumowi jakiejś wyjątkowej roli tak w wychowaniu, jak i w postępowaniu ludzkim⁶³. Wprawdzie zawsze będzie kładł nacisk, aby wychowankowie najpierw dobrze zrozumieli zarówno materiał stanowiący przedmiot nauczania szkolnego, jak i wszelkie wymagania wychowawcze, ale jednocześnie będzie się domagał, aby przekazywane im wartości przyjmowali sercem⁶⁴. Może to pośrednio wskazywać, że Konarski doceniał rolę emocji w procesach wychowawczych, jakkolwiek nie wyjaśnił bliżej jak należałoby w wychowaniu pokierować sferą emocjonalną, ażeby rozwijała się ona prawidłowo i harmonijnie z innymi wymiarami osobowości wychowanków. Nie wskazał też sposobu, w jaki pewne uczucia można by rozbudzać, wzmacniać lub osłabiać. Poprzestał jedynie na postawieniu tezy o konieczności opanowywania namiętności i wszelkich nieuporządkowanych emocji. Pod tym względem materiał źródłowy jest zbyt skąpy, by pozwalał na odtworzenie pełnego obrazu poglądów Konarskiego. Podobnie zresztą ma się sprawa, gdy chodzi o szersze naświetlenie zagadnienia popędów. I w tej dziedzinie ma się do dyspozycji bardzo fragmentaryczne informacje pozwalające — co najwyżej — na zasygnalizowanie wąskiego zakresu problematyki, a nie na jej wyczerpujące przeanalizowanie.

7. Źródła psychologicznych poglądów Konarskiego na wychowanie

Przedstawione w zasadniczych swych liniach psychologiczne założenia systemu wychowawczego Konarskiego są niewątpliwie obok niektórych sformułowań oryginalnych także wyra-

⁶³ Być może jest to jeden z pośrednich dowodów, że niektóre szczegółowe przepisy wychowawcze pochodzą nie tylko od Konarskiego, ale również od innych piarów, jego współpracowników w reformie szkolnej.

⁶⁴ Por. [11], 125 n.

zem wpływów, których oddziaływaniu ulegał on ze strony filozofii Oświecenia⁶⁵, w szczególności zaś ze strony psychologii pierwszej połowy XVIII-go wieku. Powstaje pytanie, jakie postulaty wynikały z tej psychologii dla teorii wychowania i które z nich przejął Konarski?

Szukając odpowiedzi na tak sformułowany problem należy przede wszystkim wziąć pod uwagę pewne bardzo charakterystyczne pod tym względem idee J. Locke'a. Filozof ten bowiem był dla współczesnych autorytetem niemal we wszystkich zagadnieniach psychologii XVIII wieku⁶⁶. Jego bezpośrednie wpływy na Konarskiego wydają się nie ulegać żadnej wątpliwości. *Myśli o wychowaniu* zalecał on nauczycielom pijarskim jako podręcznik, z którego winni czerpać zasady postępowania z młodzieżą. Natomiast *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* włączał do podręczników obowiązujących przy wykładzie filozofii w szkołach pijarskich⁶⁷. Choćby się nawet pominęło te zewnętrzne dowody zależności Konarskiego od Locke'a to i tak da się wykazać zbieżność ich poglądów zestawiając kilka podstawowych twierdzeń jednego i drugiego.

Zarówno Locke, jak i Konarski przyjmowali tezę, że nie ma żadnych „idei” wrodzonych, a umysł jest „czystą kartą”. Wrodzone są natomiast władze, uzdolnienia i dyspozycje⁶⁸.

Locke akcentował duże zróżnicowanie władz, dyspozycji i uzdolnień poszczególnych jednostek, uznawał nieograniczoną wprost możliwość tworzenia nawyków i sprawności i to zarówno w sferze cielesnej, jak i duchowej⁶⁹. Stanowisko Konarskiego jest w tym zakresie bardzo zbliżone, w niektórych szczegółowych sformułowaniach wręcz identyczne.

⁶⁵ Dowodem tych wpływów może być fakt, że Konarski profesorom pijarskim zarówno do prywatnej lektury, jak też do posługiwania się w wykładach zalecił dzieła Galileusza, Newtona, Leibniza, Gassendiego, Bacona, Locke'a, Kartezjusza, Wolfa i innych mniej znanych. Por. [11], 41, 95, 98, 229—231.

⁶⁶ Zob. [6], 132.

⁶⁷ Por. [11], 229; [17], I, 119 n.

⁶⁸ Zob. [17], I, 123; II, 506.

⁶⁹ Zob. [17], I, 385; II, 512.

Według Locke'a najwyższą i ostateczną instancją kierującą działaniem i postępowaniem człowieka jest rozum. Stąd kształcenie rozumu stanowi najwyższą doskonałość, na jaką człowiek może się zdobyć w tym życiu, ale też wystarcza do właściwego postępowania. Rozum bowiem kieruje wszystkimi władzami, a doskonalą się w trakcie ciągłego działania i stopniowych prób nie przekraczających jego mocy⁷⁰. Zbieżność tych twierdzeń z tezami Konarskiego w tej dziedzinie jest uderzająca.

To przesadne akcentowanie zarówno przez Locke'a, jak i Konarskiego roli rozumu odpowiada ogólnemu charakterowi psychologii XVIII wieku. Psychologia ta posiada orientację teorio-poznawczą. Głównym przedmiotem jej zainteresowania stają się procesy poznawcze, a w związku z tym analiza umysłu. Usiłuje ona wyjaśnić jego czynności, zbadać genezę wszelkich pojęć, opisać procesy ich powstawania i wewnętrznych przemian⁷¹. Obiektywna wartość podstawowych pojęć jest mierzona i określana ich pochodzeniem. Zależy mianowicie od dokładnej obserwacji przedmiotów, od sprawności operowania władzami poznawczymi i ciągłego ich doskonalenia. W ten sposób źródło psychologiczne staje się kryterium logicznym. Z drugiej strony pewne normy logiczne wchodzi w problematykę psychologiczną i stają się dla niej wytycznymi. Z tej głównie racji psychologia XVIII wieku przybiera charakter intelektualistyczny, refleksyjny; nie zadawała się samym ujęciem procesów czy elementów duchowych, lecz chce dotrzeć do ich ostatecznej podstawy, a przede wszystkim wyjaśnić ich genezę. Co więcej, badając procesy i treści duchowe stara się wykryć najdrobniejsze ich elementy, by je potem poprzez precyzyjne rozróżnienia dokładnie opisać. Stąd sztuka analizowania tego, co duchowe, staje się najwyższym ideałem psychologii⁷².

⁷⁰ Zob. [17], I, 390; II, 499 n.

⁷¹ Zob. [25], II, 262.

⁷² Zob. [6], 124 n.

⁷³ Zob. [6], 131.

W tej charakterystycznej tendencji psychologii XVIII wieku spotykamy ciekawą osobliwość. Empiryzm mianowicie psychologiczny na czele swych zasad musi postawić aksjomat: *Nihil est in intellectu, quod non fuerit antea in sensu*. Aksjomatowi temu przyznaje się pełną i nie podlegającą dyskusji pewność, a nawet pewien rodzaj konieczności⁷³.

Dla teorii wychowania narzucało się stąd wskazanie: dużą rolę w procesach dydaktyczno-pedagogicznych należy przyznać zmysłom. W nauczaniu winno się stosować doświadczenia i eksperymenty oraz wszelkie możliwe pomoce naukowe. W oddziaływaniu wychowawczym należy się starać o dawanie dobrego przykładu.

I ten postulat miał z pewnością swoje odbicie w poglądach Konarskiego tak w zakresie ogólnych podstaw dydaktyki, jak i w odniesieniu do niektórych wskazań wychowawczych w szerokim znaczeniu.

Pod jednym jeszcze względem zdaje się on być zależnym od psychologii XVIII wieku. Psychologia ta mianowicie, jakkolwiek głównie interesowała się procesami poznawczymi i badała umysł, nie zanieczywała uczuć, popędów i woli. Owszem, przyznawała im właściwe znaczenie, ceniła ich rolę. Zdaniem Cassirera prawie wszystkie systemy psychologii XVIII wieku pojawiającą się tu problematyką jasno poznały i ostro wypracowały⁷⁴. Choć w tej dziedzinie nie można dokładnie ocenić poglądów Konarskiego z braku wystarczających informacji źródłowych, to jedno nie ulega wątpliwości: jego teza o konieczności opanowywania popędów, namiętności i nieuporządkowanych uczuć oraz poddania ich pod kontrolę woli i rozumu pozostaje nie tylko pod wpływem nakazów moralności katolickiej, ale także ma swe treściowe powiązania z postulatami psychologii omawianego okresu dotyczącymi tych właśnie sfer życia psychicznego⁷⁵.

Reasumując można powiedzieć, że Konarski w swej teorii

⁷⁴ Zob. [6], 132 nn.

⁷⁵ Zob. [17], I, 367.

wychowania szeroko korzystał ze współczesnej sobie psychologii. Jednakże przyjmując niektóre jej postulaty, nadawał im sobie właściwą oryginalną interpretację. Świadczą o tym liczne, bardzo szczegółowe przepisy pedagogiczne, w których z ogólnymi zasadami psychologii teoretycznej łączył własne doświadczenia, bogatą intuicję i wyczucie oraz rozwinięty zmysł obserwacji i realizmu. W efekcie wypracował system wychowawczy, który doskonale odpowiadał psychice bardzo trudnego okresu historycznego, a i dziś w wielu swych elementach nadal jest aktualny.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Andrey B., Le Man J.: *La psychologie à l'école*. Paris 1968, PUF.
- [2] Baley S.: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1960, PWN.
- [3] Bednarski S.: *Upadek i odrodzenie szkół jezuitów w Polsce*. Kraków, Wyd. XX. Jezuitów.
- [4] Buba J. I.: *Pijarzy w Polsce*, „Nasza Przyszłość”, 5 (1962), 13—37.
- [5] Buba J. I.: *Ks. Stanisław Konarski 1700—1773 „Sapere ausus”*, „Znak” 219, 1972, 1199—1225.
- [6] Cassirer E.: *Die Philosophie der Aufklärung*, Tübingen 1932, Verlauf B. Cassirer.
- [7] Debesse M. et autres: *Psychologie et éducation*, „Bulletin de Psychologie” 257, 1967, 590—638.
- [8] Gilson E.: *Tomizm*, Warszawa 1960, PAX.
- [9] Han-Ilgiewicz N.: *Nieznosi chłopcy*. Warszawa 1960, PZWS.
- [10] Han-Ilgiewicz N.: *W naszej szkole*. Warszawa 1962, PZWS.
- [11] Konarski S.: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław 1959, Zakł. Nar. im. Ossolińskich.
- [12] Konarski S.: *Pisma wybrane*. Warszawa 1955, PIW.
- [13] Konarski S.: *De arte bene cogitandi ad artem dicendi bene necessaria*. Pars I—III. Varsaviae 1767.
- [14] Konarski S.: *De emendandis eloquentiae vitis*. Varsaviae 1741.
- [15] Konarski S.: *O religii poczciwych ludzi*. Warszawa 1769.
- [16] Konopczyński W.: *Stanisław Konarski*. Warszawa 1929, Kasa im. Mianowskiego.
- [17] Locke J.: *Myśli o wychowaniu*. Wrocław—Kraków 1959, Zakł. Nar. im. Ossolińskich.
- [18] Locke J.: *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t. I—II, Kraków 1955, PWN.

- [19] Nowak-Dłużewski J.: *Stanisław Konarski*. Warszawa 1951, PAX.
- [20] Pastuszka J.: *Charakter człowieka. Struktura — typologia — diagnostyka psychologiczna*. Lublin 1959, Tow. Nauk. KUL.
- [21] Pastuszka J.: *Psychologia ogólna*, t. I—II. Lublin 1961, Tow. Naukowe KUL.
- [22] Pujdak J.: *Walka Antoniego Wiśniewskiego o Filozofię Recentiorum w Polsce w XVIII w.* Warszawa 1962 (nie opublikowana praca doktorska, Archiwum UW).
- [23] Skinner Ch. E. (red.): *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1971, PWN.
- [24] Smoleński W.: *Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII*. Warszawa 1923, Kom. Obch. 150 rocznicy Kom. Ed. Nar.
- [25] Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*, t. I—III. Warszawa 1959, PWN.
- [26] Wąsik W.: *Historia filozofii polskiej*, t. I—II. Warszawa 1959, PAX.

De fondements psychologiques du système éducatif de Père Stanislas Konarski.

Résumé

La partie introductive de l'article contient quelques considérations concernant les aspects méthodologiques du problème soulevé ainsi que les éléments structuraux du système analysé (objectif, méthodes et moyens éducatifs). Après ces remarques générales du type synthétique suit la partie analytique de la publication. C'est dans cette partie qu'on été décrit et expliqué en détail les principes psychologiques qu'on découvre à la base de la doctrine scolaire de Konarski. La méthode de l'analyse dite „critico-comparative” a permis, en particulier, de reconstruire le sens exact de la plasticité des composantes psychologiques des individus soumises à l'action éducative et de définir leurs rapports réciproques. En partant du principe d'une plasticité relative du psychisme humain et en reconnaissant la dépendance de la volonté, des émotions ainsi que des autres sphères psychiques de la raison, Konarski a cru à une efficacité excessive des processus didactico-éducatifs. Ayant minutieusement établi les bases psychologiques de ces processus, l'auteur essayait, au terme de ses analyses, rapprocher les conceptions psychologiques de Konarski à des orientations générales de la psychologie du XVIII siècle, l'époque où le système étudié été construit. Celui-ci a été montré dans l'étude présente sous un aspect tout à fait nouveau, inconnu par les historiens de l'éducation en Pologne. La méthode employé à l'élaboration du problème peut être considérée comme modèle pour d'autres études de différents systèmes éducatifs sous l'angle psychologique. C'est de ce fait que dérive la valeur scientifique de l'article relaté.