

Justyna Wojniak

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-6158-1115

**POCZĄTKI BADAŃ PORÓWNAWCZYCH
W PEDAGOGICE: FRIEDRICH AUGUST HECHT
(HECHTIUS) I JEGO *DE RE SCHOLASTICA
ANGLICA CUM GERMANICA COMPARATA***

**The Origins of Comparative Research in Pedagogy:
Friedrich August Hecht (Hechtius) and His *De re
scholastica Anglica cum Germanica comparata***

Streszczenie

Artykuł prezentuje postać i dorobek mało znanego w międzynarodowym obiegu naukowym, w tym także na gruncie polskim, niemieckiego pedagoga i filologa, Friedricha Augusta Hechta, znanego także jako Hechtius (1735–1818). Jest on autorem traktatu zatytułowanego *De re scholastica Anglica cum Germanica comparata* (1795–1798), w którym zestawił istotne cechy szkolnictwa angielskiego i niemieckiego, dokonując tym samym jednej z pierwszych analiz porównawczych w dziedzinie oświaty. Forma tej pracy oraz zastosowane przez Hechta metodyczne postępowanie pozwalają na postawienie hipotezy, zgodnie z którą jego dzieło należy traktować jako prekursorskie w obszarze komparatystyki pedagogicznej. Tym samym dyskusyjne staje się powszechne przypisywanie takiej roli opracowaniu Marca-Antoine’a Julliena de Paris. W artykule zostały zaprezentowane kluczowe tezy zawarte w traktacie Hech-

tiusa, a w dalszej części przybliżono jego oryginalne podejście metodologiczne, które znalazło swoich kontynuatorów w XX wieku. Analiza pracy Hechtiusa umożliwiła także zidentyfikowanie potencjalnego obszaru zasługującego na dalszą badawczą eksplorację na potrzeby wyczerpującego opracowania dotyczącego wkładu tego autora w rozwój badań komparatystycznych w edukacji.

Słowa kluczowe: badania porównawcze, szkolnictwo, program nauczania, podręczniki szkolne, nauczyciel

Abstract

The article presents Friedrich August Hecht, also known as Hechtius (1735–1818), hardly recognizable in the international comparatist community, including Poland. Hecht is the author of a treatise entitled *De re scholastica Anglica cum Germanica comparata* (1795–1798), in which he juxtaposed the essential features of English and German education, thus making one of the first comparative analyses in the field of education. The form of this work and the methodical approach used by Hecht allow us to hypothesize that his work should be treated as pioneering in the field of pedagogical comparative studies. As a result, the role of the work and study by Marc-Antoine Jullien de Paris has been brought into question. The paper presents the key theses contained in Hecht's treatise, and describes his original methodological approach, which found its followers in the 20th century. A detailed analysis of Hechtius' work has also allowed identify a potential area of further research exploration, essential for a comprehensive study on his contribution to the development of comparative research in education.

Key words: comparative education, school system, school curriculum, textbooks, teacher

Wprowadzenie

Poszukiwanie korzeni badań porównawczych nieuchronnie kieruje naszą uwagę na postać Marca-Antoine'a Julliena de Paris, uważanego za ojca pedagogiki porównawczej¹. Warto jednak postawić pytanie,

¹ B. Nawroczyński, *Przedmiot i metoda pedagogiki porównawczej*, „Studia Pedagogiczne”, 1972 t. 26, s. 5–8.

czy rzeczywiście hipoteza ta jest uprawniona. Wątpliwości mogą się pojawić, kiedy sięgniemy po artykuł autorstwa Erwina H. Epsteina, który tytułowi swojego opracowania poświęconego wspomnianemu autorowi nadaje formę pytania: *Is Marc-Antoine Jullien de Paris the 'Father' of Comparative Education?*². Jak bowiem pokazuje analiza prac dotyczących historii komparatystyki edukacyjnej, zainteresowanie tą materią towarzyszy człowiekowi już od czasów starożytnych, zatem korzeni tej dyscypliny należy szukać już wcześniej.

Niewątpliwie jednak dorobek Marca-Antoine'a Julliena de Paris, autora *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (*Szkice i przedwstępne przygotowania do pracy o wychowaniu porównawczym*), należy uznać za przełomowy w dziedzinie komparatystyki edukacyjnej. Rozprawa ta została opublikowana w 1817 roku, a jej autor prezentował stanowisko, że miarodajnym źródłem wiedzy na temat wychowania i kształcenia są odnoszące się do niego fakty i obserwacje. Ich systematyczne gromadzenie, porządkowanie i zestawianie ze sobą ma na celu odkrycie określonych zasad i prawidłowości, konstytuujących system wychowania w danym kraju. Jullien de Paris i jego działalność zasługują na uwagę również dlatego, że autor, wraz z zespołem, który stworzył, wykorzystywał adekwatny do swoich dociekań warsztat badawczy, oparty na stosowaniu ankiet do zbierania danych w różnych krajach. Wyniki zaś przedstawiał w postaci tablic i wykresów, które w zamyśle miały służyć jako pomoc w podejmowaniu przez rządzących decyzji w sprawach nauczania i wychowania³.

Z uwagi na to podejście, bliskie współczesnym standardom uprawiania nauki, na pewno Julliena de Paris należy uznać za prekursora badań komparatystycznych w edukacji, aczkolwiek, zanim ukazało się jego dzieło, szereg przedsięwzięć w tej dziedzinie zostało już zrealizowanych. Warto w tym miejscu przypomnieć, że gromadzenie faktów i obserwacji na temat wychowania i kształcenia młodych ludzi w rozmaitych regionach i krajach w obrębie Europy, stanowiło obszar zain-

² E.H. Epstein, *Is Marc-Antoine Jullien de Paris the 'Father' of Comparative Education?*, „Compare”, 2017 t. 47, nr 3, s. 317–331.

³ M. Głazewski, *Marc-Antoine Jullien de Paris – od utopii heroicznej do pedagogiki porównawczej*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2015 nr 2(13), s. 27–30.

teresowania już starożytnych myślicieli i filozofów. Wystarczy tu przywołać chociażby datowane na około 360 rok p.n.e. dzieło Ksenofonta pod tytułem *Cyropaedia*. Ta powieściowa biografia Cyrusa Wielkiego (557–530 p.n.e.), poza faktami historycznymi i elementami fikcyjnymi, zawiera uwagi dotyczące wychowania i edukacji Persów, a jako tło swoich rozważań autor przywołuje metody wykorzystywane przez współczesny opisany Persom Spartan⁴.

W procesie zapoznawania się z praktykami edukacyjnymi w różnych częściach Europy nie bez znaczenia były w okresie antyku także podboje militarne, które wymuszały mobilność i stawały się okazją do zetknięcia się z obcymi etnicznie i kulturowo ludami. O zainteresowaniu tymi zagadnieniami świadczą zapiski Juliusza Cezara dotyczące wychowania plemion galijskich czy germańskich. Warto podkreślić, że swoje spostrzeżenia Juliusz Cezar formułował w kontekście obserwacji o szerszym, etnograficznym charakterze, co czyniło jego relację pełniejszą i bardziej wielowymiarową⁵.

Przede wszystkim jednak informacje i spostrzeżenia na temat praktyk wychowawczych stosowanych przez inne narody i społeczności były kolportowane drogą ustną przez jednostki, których profesja wymagała przemieszczania się, co implikowało również kontakty z przedstawicielami obcych społeczności. W tej grupie znajdowali się przede wszystkim kupcy i dyplomaci. W czasach średniowiecznych dołączyli do nich także studenci, odbywający swoje akademickie peregrynacje⁶.

Gromadzona tą drogą wiedza z oczywistych względów przejawiała braki, jeśli chodzi o systematyczność czy obiektywizm. Relacje miały

⁴ W.W. Brickman, *Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century*, „Comparative Education Review”, 1966 t. 10, nr 1, s. 31–35. Wśród starożytnych autorów poruszających w swoich dziełach problematykę kształcenia i wychowania można również wskazać Herodota (484–525 p.n.e.), Cycerona (106–43) czy Tacyta (55–120).

⁵ Gajusz Juliusz Cezar, *O wojnie galijskiej*, edycja komputerowa: www.zrodla.historyczne.prv.pl, <http://historia.phw.org.pl/wp-content/uploads/Cezar,%20O%20wojnie%20galijskiej.pdf> (dostęp: 15.04.2023).

⁶ M. Majorek, J. Wojniak, *Dwadzieścia lat „Erasmusa” – doświadczenia, perspektywy, wyzwania*, w: *Nietypowe migracje Polaków w XIX i XX wieku*, red. A. Karłol, W. Masiarz, Kraków 2011, s. 133–134.

charakter wycinkowy, często były ubarwiane różnymi szczegółami, stąd wątpliwości co do ich miarodajnego charakteru. Na przestrzeni dziejów nie brakowało jednak także podróżników, odpowiednio wykształconych i doświadczonych, których przekaz był o wiele bardziej uporządkowany i pogłębiony. Spisane relacje Ibn Chalduna, Marco Polo czy Alexisa de Tocqueville'a potwierdzają, że w niektórych kręgach ówczesnych społeczeństw żywe było zainteresowanie zagadnieniami, które dzisiaj uznalibyśmy za punkt wyjścia do badań antropologicznych czy socjologicznych o charakterze porównawczym.

Ciekawe wydaje się w tym kontekście spostrzeżenie George'a Beredaya, że na przestrzeni wieków zainteresowanie odległymi geograficznie krajami i społeczeństwami, w tym także ich metodami edukacyjnymi, zaczęło narastać w miarę rozwoju państw narodowych⁷. Proces ten szedł w parze z reformacją i towarzyszącym jej rozpowszechnieniem języków narodowych w sferze kultu religijnego. Była to swoista odpowiedź na wcześniejszą uniwersalizację europejskiej przestrzeni politycznej i kulturowej wpływami Rzymu i łaciny. „Unarodowienie” polityki i religii stanowiło krok w kierunku uświadomienia sobie przez ówczesne społeczeństwa różnic kulturowych zarysowujących się pomiędzy poszczególnymi regionami Europy. Być może towarzyszyło temu także dążenie do akcentowania tego rodzaju odrębności jako manifestacji własnej tożsamości, a nawet dumy narodowej płynącej z mniej lub bardziej samodzielnie wypracowanych rozwiązań i praktyk stosowanych między innymi w dziedzinie kształcenia i wychowania⁸.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że zainteresowanie oświatą i wychowaniem za granicą nie wynikało wyłącznie z pobudek czysto poznawczych. Z jednej strony oczywiście znajomość tych zagadnień pozwalała na dokonanie oceny jakości czy efektywności praktyk edukacyjnych realizowanych we własnym kraju. Nie mniej istotne, a czasem może nawet istotniejsze, okazywały się przesłanki o bardziej pragmatycznym charakterze. Pojawiała się tu bowiem możliwość naśladowania stosowanych już gdzie indziej rozwiązań. Tego typu informacje stały się więc

⁷ G.Z.F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964, s. 3.

⁸ J. Wojniak, *Szkoła – polityka – prawo. George Zygmunt Fijałkowski-Bereday i jego wizja edukacji*, Kraków 2019, s. 150.

przedmiotem zainteresowania również panujących czy duchowieństwa, których ambicją było powoływanie do życia instytucji edukacyjnych, także akademickich. Stąd też wiedza na temat programów kształcenia czy form organizacyjnych szkolnictwa była z ich perspektywy niewątpliwie wartościowa. Ponadto rozwiązania edukacyjne, które okazałyby się tańsze lub skuteczniejsze, w konsekwencji mogłyby przyczynić się do wzmocnienia politycznej czy ekonomicznej pozycji danego państwa w relacjach z sąsiadami, a nawet szerzej – na arenie międzynarodowej. Oczywiście należy to odnosić do czasów nam historycznie bliższych, kiedy to możemy mówić o stopniowym poszerzaniu dostępu do edukacji i odchodzeniu od traktowania oświaty jako dobra reglamentowanego, dostępnego tylko wąskiej grupie uprzywilejowanych społecznie czy ekonomicznie odbiorców⁹.

Hechtius i jego dorobek: stan badań

Jak już zaznaczono, w powstających na przestrzeni dziejów rozprawach wątki o charakterze komparatystycznym, odnoszące się do problematyki oświaty i wychowania, pojawiały się na marginesie zasadniczego nurtu rozważań ich autorów. Trudno byłoby im zatem przypisywać naukowy charakter.

Na uwagę zasługuje jednak opublikowana kilkanaście lat przed ukazaniem się drukiem pracy Julliena de Paris rozprawa zatytułowana *De re scholastica Anglica cum Germanica comparata*. Jest ona uznawana za pierwszy traktat naukowy poświęcony pedagogice porównawczej¹⁰, a jej autorem był Friedrich August Hecht, posługujący się w swoich pismach również łacińską wersją swojego nazwiska – Hechtius¹¹.

⁹ Tamże, s. 151.

¹⁰ V. Lenhart, *The First Treatise in Comparative Education Rediscovered*, „Research in Comparative & International Education”, 2016 t. 11(2), s. 222–226.

¹¹ Tenże, *Summary of the Introduction*, w: *Die erste Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft/The First Treatise in Comparative Education. Fredericus Augustus Hechtius: De re scholastica Anglica cum Germanica comparata (1795–1798)*, red. V. Lenhart, Frankfurt a. M. 2015, s. 35. Ta forma pojawia się także u innych autorów analizujących dorobek Hechta (zob. m.in. Ch. Adick, *Bereday*

Badaczem, który swoje zainteresowania naukowe skoncentrował wokół działalności i dorobku Hechta, jest niemiecki pedagog Volker Lenhart (1939–2023), związany z Uniwersytetem w Heidelbergu. Jego prace na temat Hechtiusa są dostępne zarówno w języku niemieckim, jak i angielskim¹². Lenhart wraz ze swoimi współpracownikami zadbał również o zapewnienie możliwości zapoznania się z rozprawą Hechtiusa przez szersze grono odbiorców dzięki przetłumaczeniu jej z łaciny na obydwa te języki¹³.

Zanim jednak ukazały się wspomniane opracowania autorstwa Lenharta, krótka wzmianka na temat dorobku Hechta znalazła się w artykule amerykańskiego komparatysty Williama Brickmana¹⁴. Do tego opracowania odwołuje się również Volker Lenhart, zwracając uwagę na nieścisłości, jakie pojawiają się w tekście Brickmana. Dotyczą one miasta, w którym działał Hecht i w którym ukazała się jego rozprawa – Brickman podaje tu Fryburg (Freiburg), podczas gdy chodzi o Freiberg w Saksonii. Ponadto Lenhart wyraża przypuszczenie, że Brickman nie zapoznał się bezpośrednio z omawianym przez siebie dziełem, jako że stwierdził on dość autorytatywnie, iż *De re scholastica Anglica cum Germanica comparata* nie spotkała się na Wyspach Brytyjskich z zaintere-

and Hilker: *Origins of the 'Four Steps of Comparison' Model*, „Comparative Education”, 2018 t. 54, nr 1, s. 43).

¹² Zob. przypis nr 10, a także: V. Lenhart, *Hechtius (1795–1798) – The Beginnings of Historical-philosophical-idiographic Research in Comparative Education*, „Comparative Education”, 2018 t. 54, nr 1, s. 26–34.

¹³ V. Lenhart (red.), *Die erste Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft/The First Treatise in Comparative Education. Fredericus Augustus Hechtius: De re scholastica Anglica cum Germanica comparata (1795–1798)*, Frankfurt a. M. 2015. W opracowaniu tekstu uczestniczyli m.in. studenci Institut für Übersetzen und Dolmetschen Uniwersytetu w Heidelbergu. W pracy tej uwzględniono siedem części rozprawy wraz z komentarzem autora. Zamieszczone w oryginale dodatkowe materiały, jak np. zaproszenia na szkolne uroczystości czy odczyty, na których Hecht prezentował fragmenty swojego dzieła, zostały w tłumaczeniu pominięte. Niemiecką i angielską wersję językową uzupełniono uwagami, objaśnieniami i komentarzami o charakterze redakcyjnym (V. Lenhart, *Die erste Schrift*, dz. cyt., s. 11).

¹⁴ W.W. Brickman, *A Historical Introduction to Comparative Education*, „Comparative Education Review”, 1960 t. 3, nr 3, s. 7.

sowaniem. Jak jednak zauważa Lenhart, dzieło to znajduje się w zbiorach Szkockiej Biblioteki Narodowej w Edynburgu¹⁵, a zatem należy przypuszczać, że informacja o działalności Hechta tam dotarła i spotkała się z zainteresowaniem na tyle dużym, że zdecydowano się na pozyskanie tej pozycji z ojczyzny jej autora.

Zwięzłe odniesienie do osiągnięć Hechta pojawia się również w artykule *A Century of Comparative Education 1785–1885*, którego autorami są G. Hausmann oraz Walter Brewer. Ograniczają się oni jednak wyłącznie do przytoczenia konkluzji, jaką formułuje Hechtius w swojej rozprawie¹⁶.

Jeśli zaś chodzi o najnowsze opracowania, obok Volkera Lenharta, postać Hechta w cytowanej już pracy na temat Marca-Antoine'a Juliena de Paris przywołuje wspomniany Erwin H. Epstein¹⁷. Badacz ten analizuje działalność niemieckiego pedagoga na tle dorobku m.in. Christiana Gottloba Heynego (1729–1812), filologa, historyka i archeologa, autora opublikowanego w 1780 roku eseju *Von den Elementar- und Schulbüchern auf den beiden Königl. Schulen zu Westmünster und zu Eton*, dotyczącego podręczników używanych w szkołach w Westmünster oraz Eton¹⁸.

Wzmianki o pracy Hechtiusa oraz zastosowanej przez niego metodzie badawczej pojawiają się także w artykule Christel Adick z 2017 roku. Autorka powołuje się na mającą się dopiero wówczas ukazać pracę Lenharta, przywołaną tu już *The Beginning of Historical-philosophical-idiographic Research in Comparative Education*¹⁹. W tym samym czasie i również odnosząc się głównie do ustaleń Lenharta, o dokonaniach Hechtiusa w swoim artykule *Origins and Traditions in Comparative Education: Challenging Some Assumption* (2018) pisze Maria Manzon. Autorka ten paragraf poświęcony Hechtowi opatrzyła zna-

¹⁵ V. Lenhart, *Hechtius (1795–1798)*, dz. cyt., s. 27.

¹⁶ G. Hausmann, W. Brewer, *A Century of Comparative Education 1785–1885*, „*Comparative Education Review*”, 1967 t. 11, nr 1, s. 3.

¹⁷ E.H. Epstein, dz. cyt., s. 324–325.

¹⁸ Tamże, s. 324.

¹⁹ Ch. Adick, dz. cyt., s. 43.

miennym tytułem *New pasts*²⁰, co w nawiązaniu do cytowanego już artykułu E.H. Epsteina sugeruje potrzebę przybliżenia złożonej i wielowymiarowej historii procesu krystalizowania się naukowego charakteru komparatystyki edukacyjnej oraz dostrzeżenia wkładu w ten proces szeregu postaci, które uległy zapomnieniu bądź marginalizacji na tle osiągnięć Julliena de Paris.

W tym miejscu należy wspomnieć, że nazwisko Friedricha Augusta Hechta na gruncie polskim pojawia się za sprawą badań Ewy Kuli i Marzeny Pękowskiej. Autorki te wskazują, że jego ogłoszoną w 1795 roku łacińską pracę zatytułowaną *De re scholastica Anglica cum Germanica comparata* „uznać [...] można za pierwszą rozprawę z dziedziny pedagogiki porównawczej”²¹. Do dorobku Hechtiusa nie odnoszą się natomiast podręczniki z zakresu pedagogiki porównawczej autorstwa Renaty Nowakowskiej-Siuty i Jiriego Průchy²².

Zaprezentowany przegląd opracowań wskazuje, że postać Friedricha Augusta Hechta i jego osiągnięcia na polu komparatystyki edukacyjnej poza ojczyzną tego autora nie zostały zbadane w sposób pogłębiony. Jedynie teksty Volkera Lenharta poświęcone są temu zagadnieniu w całości, a autor ten podjął próbę wyczerpującego przybliżenia kluczowego tekstu Hechtiusa, także poprzez redakcję wspomnianej publikacji zawierającej jego tłumaczenie. Pozostali badacze ograniczyli się wy-

²⁰ M. Manzon, *Origins and Traditions in Comparative Education: Challenging Some Assumptions*, „Comparative Education”, 2018 t. 54, nr 1, s. 5–6.

²¹ E. Kula, M. Pękowska, *Pedagogika porównawcza. Przewodnik programowy dla studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych wraz z bibliografią*, Kielce 2011, <https://wpp.ujk.edu.pl/wped/inst/dlastud/pliki/ipp.20120109.pdf>, s. 6 (dostęp: 24.04.2023). Nazwiska polskich badaczek znalazły się w bibliografii do cytowanego tekstu V. Lenharta, *Hechtius (1795–1798) – The Beginnings of Historical-philosophical-idiographic Research in Comparative Education*. Autor nie ustrzegł się jednakowoż błędów literowych w nazwisku jednej z nich oraz tytule czasopisma, na które się powołał. Niewłaściwe jest również użyte przez niego hiperłącze (s. 34).

²² Zob. R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza: problemy, stan badań, perspektywy rozwoju*, Kraków 2014; J. Průcha, *Pedagogika porównawcza: podstawy międzynarodowych badań oświatowych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004.

łącznie do krótkich wzmianek na ten temat, posiłkując się w głównej mierze tekstami Lenharta.

Hechtius i jego dzieło

Friedrich August Hecht (1735–1818) był kierownikiem szkoły gramatycznej, nauczycielem, a także filologiem klasycznym. Dostępne dane biograficzne są dość ograniczone, ale jak podkreśla Volker Lenhart, Hecht był znawcą europejskiego humanizmu oraz zakorzenionych w nim tradycji edukacyjnych. Orientował się w wiodących trendach intelektualnych swojej epoki, był zaznajomiony między innymi z koncepcją „angielskiego hellenizmu” i z osiągnięciami badacza starożytnych tekstów greckich, Richarda Bentley’a (1662–1742). Bliskie były mu również idee niemieckiego neohumanizmu, zwłaszcza w jego warstwie filologicznej, którą reprezentowali między innymi wykładający na Uniwersytecie w Lipsku mentor Hechta, Johann August Ernesti (1707–1781), oraz przywołany już Christian Gottlob Heyne, z którego pracy dotyczącej angielskich podręczników szkolnych Hecht również korzystał²³. Dystansował się jednak od neohumanizmu w ujęciu filozoficzno-idealistycznym, którego reprezentantem był z kolei Wilhelm von Humboldt²⁴.

Hecht pracował i tworzył we Freibergu, mylnie, jak już wspomniano, utożsamianym przez niektórych badaczy z Fryburgiem. Położony w Saksonii Freiberg był miastem górniczym, znajdującym się wówczas u szczytu swojego rozwoju. W procesie industrializacji tej części Europy ważną rolę odgrywały przemiany zachodzące w nieodległej Anglii, która stała się także dla mieszkańców Freiberga modelowym przykładem innowacyjności i nowoczesności²⁵. Być może te okoliczności spowodowały, że również Hecht zaczął uważnie śledzić zachodzące w Anglii przemiany, także te w obszarze edukacji, i tu należy szukać inspiracji dla skonfrontowania przez niego angielskich rozwiązań z tymi,

²³ F.A. Hechtius, *De re scholastic Anglica cum Germanica omparata*, w: *Die erste Schrift*, dz. cyt., s. 121.

²⁴ V. Lenhart, *Summary of the Introduction*, w: *Die rste Schrift*, dz. cyt., s. 36.

²⁵ Tamże.

które stosowano na terenie Niemiec i które sam w swojej działalności zawodowej realizował.

Traktat Hechtiusa ukazał się drukiem w latach 1795–1798 i składa się z siedmiu części. Zachowało się zaledwie kilka jego egzemplarzy, z których jeden znajduje się w Bibliotheca Albertina w Lipsku, a drugi w Bibliotece Księżnej Anny Amalii w Weimarze (Die Herzogin Anna Amalia-Bibliothek in Weimar). Niekompletnymi egzemplarzami dysponują: Szkocka Biblioteka Narodowa w Edynburgu (Scottish National Library AT Edinburgh) oraz Biblioteka Publiczna w Nowym Jorku (Public Library of New York City)²⁶.

Zawarte w rozprawie Hechta refleksje odnosiły się, jak sygnalizował sam autor, do kilku obszarów. Wśród nich wymieniał podręczniki, które nie tylko stanowiły podstawę edukacji młodzieży, ale jednocześnie pozwalały wnioskować, jakie przedmioty uznawano za najważniejsze w danym kraju. Oprócz tego interesował go styl i sposób nauczania wraz z ilością przeznaczanych na lekcje godzin, a także sposoby dyscyplinowania młodzieży i kształtowania jej zachowania. Podjął też analizę tych cech szkół angielskich, które w jego opinii wydawały się wartościowe i godne uwagi, a które odbiegały od niemieckich zwyczajów²⁷.

Dwie pierwsze części swojej rozprawy, a więc zdecydowanie najważniejszej uwagi, autor poświęcił zagadnieniom dotyczącym podręczników. Zapewne ze względu na swoje filologiczne wykształcenie i zainteresowania przedmiotem analizy uczynił angielskie i niemieckie podręczniki do gramatyki łacińskiej i greckiej, słowniki i wyjątki z opatrzonych komentarzami zbiorów utworów starożytnych autorów rzymskich i greckich, które omawiał w II części swojej rozprawy. Znalazło się tam szczegółowe zestawienie tytułów i nazwisk autorów wraz z komentarzem dotyczącym zawartych w podręcznikach treści oraz prawdopodobnych kryteriów ich doboru. W części I natomiast Hecht skupił się na podręcznikach wykorzystywanych do nauki religii, geografii i historii. Dzięki takiemu wszechstronnemu oglądowi prezentacja zagadnienia podręczników staje się bardziej wielowymiarowa, a obraz szkół angielskiej i niemieckiej, jaki się na tej podstawie wyłania, wydaje się

²⁶ V. Lenhart, *Summary*, dz. cyt., s. 35.

²⁷ F.A. Hechtius, dz. cyt., s. 121.

pełniejszy. Można w tym miejscu zadać pytanie, dlaczego Hecht nie rozszerzył swojej analizy o podręczniki do matematyki i nauk przyrodniczych. Działał wszak w okresie Oświecenia, a więc epoce, która niezwykle ceniła sobie ten obszar wiedzy, a co za tym idzie – szereg badaczy właśnie te dziedziny starało się eksplorować. Odpowiedź kryje się w specyficznym profilu kształcenia, jaki realizowały szkoły publiczne, a wyłącznie te stały się terenem badań Hechta. Otóż w omawianym okresie placówki publiczne realizowały czysto klasyczny program kształcenia, nauki ścisłe i przyrodnicze były przedmiotem nauczania wyłącznie w szkołach prywatnych²⁸.

Jeśli chodzi o pracę z podręcznikami do religii, powszechnie stosowana w Anglii metoda polegała na tym, że uczniowie uczyli się zasad religijnych i modlitw na pamięć. Podobne tendencje panowały także w szkole niemieckiej, z tym że zasadniczą różnicę stanowił używany w podręcznikach język. W przypadku Niemiec był to język narodowy, podczas gdy w Anglii – łacina. Autor zauważał przy tym, że nawet gdyby uczniowie znali ten język wystarczająco dobrze, to rozumienie klasycznej łaciny nadal nie byłoby wystarczające. Modlitwy napisano bowiem łaciną kościelną, a to w ocenie Hechta oznaczało formę dość prymitywną. Krytycznie wypowiadał się także o doborze tekstów religijnych, które zawierały dogmatyczne niuanse trudne do zrozumienia przez młodego człowieka. Badacz powątpiewał przy tym, czy mechaniczne przyswajanie przez uczniów i recytowanie z pamięci niezrozumiałych tekstów w rzeczywisty sposób przyczynia się do kształtowania w nich postawy pobożności²⁹.

W kwestii nauczania geografii oraz historii w Anglii Hecht zwracał uwagę na niski poziom wykorzystywanych materiałów dydaktycznych. W przypadku geografii wskazywał na przypadkowy ich dobór i brak opracowania porównywalnego z merytorycznym poziomem niemieckiego podręcznika autorstwa uznanego geografa i historyka Johanna Hübnera (1668–1731). Efektem takiego podejścia była słaba orientacja uczniów angielskich w geografii, przy czym, co może zaskakiwać, społeczeństwo angielskie nie uznawało tego faktu za przejaw ignorancji.

²⁸ V. Lenhart, *Hechtius (1795–1798)*, dz. cyt., s. 28.

²⁹ F.A. Hechtius, dz. cyt., s. 123.

Wiedza z dziedziny geografii nie była w tym kraju szczególnie ceniona, a zainteresowani tymi zagadnieniami uczniowie pozyskiwali ją w drodze nieformalnej, przede wszystkim dzięki swoim indywidualnym studiom w domu³⁰.

W przypadku nauczania historii w szkołach angielskich Hecht również dostrzegał pewną słabość w stosunku do rozwiązań niemieckich. Była nią mianowicie zbyt duża koncentracja na okresie starożytnym, z pominięciem lub znacznym ograniczeniem zagadnień dotyczących współczesności³¹. Konkluzja, jaka kończy tę część rozważań Hechta, jest taka, że młodzi Anglicy w toku swojej edukacji nie korzystają z najlepszych podręczników, a przez to nie zwiększają poziomu swojej wiedzy, zarówno w obszarze religii, jak i w pozostałych dziedzinach. Autor uzasadniał to pewną dozą konserwatyzmu, przejawiającego się w ich przywiązaniu do archaicznych materiałów i metod kształcenia. Hecht przypisywał Anglikom przekonanie o doskonałości ich rozwiązań edukacyjnych i wysoki poziom zadowolenia z pracy nauczycieli, a w konsekwencji niechęć do jakichkolwiek reform w tej dziedzinie.

Podobne przekonanie dostrzegał Hecht u Anglików w odniesieniu do poziomu nauczania łaciny i greki, a metody pracy z uczniami nie różniły się od tych, które dotyczyły omówionych już dziedzin. Kluczową metodą przyswajania wiedzy ponownie była zatem pamięciowa nauka, a następnie recytacja obszernych fragmentów tekstów starożytnych autorów. Hecht określał to podejście jako „mniej niż zachęcające” do zapoznawania się z ich twórczością. Ponadto, jak wskazywał, angielskich uczniów zmuszano do wykonywania zadań gramatycznych, które nie były dostosowane do ich wieku. Szkoła angielskiej, w odróżnieniu od niemieckiej, brakowało także narzędzi, które ułatwiałyby integrowanie przekazywanych treści i czyniły je tym samym łatwiej przyswajalnymi przez młode umysły³². W tym kontekście uwagę zwraca nowoczesne podejście Hechta-filologa do nauczania języków obcych. Zauważył on mianowicie, że wszelkie dyskusje na temat nauczania języków powinny mieć na uwadze cele, jakie należało w tym obszarze

³⁰ Tamże, s. 125.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 127–128.

realizować. Oczywiście, istotne jest, aby uczeń był w stanie zrozumieć łaćniński czy grecki tekst, ale równie ważne jest to, by był w stanie wypowiedzieć się w tych językach, zarówno na piśmie, jak i w mowie³³.

Przytoczone tu uwagi autora odnoszące się do rozwiązań stosowanych w Anglii można by uznać za dość jednostronne, tym bardziej że w dokonanych przez niego zestawieniach podręczniki i metody pracy z uczniem na ziemiach niemieckich jednoznacznie zostały uznane za bardziej właściwe. Jednakże krytyczne uwagi zostały sformułowane również w odniesieniu do doboru podręczników dla uczniów niemieckich. Hecht zauważył bowiem, że treści zawarte w niektórych z nich, zwłaszcza jeśli chodzi o wyjątki z utworów starożytnych pisarzy i poetów, nie były stosowne do wieku młodego odbiorcy³⁴.

Z pewną dozą krytycyzmu Hecht podchodził także do kwestii organizacji szkolnictwa niemieckiego. O ile z jednej strony dostrzegał negatywną rolę angielskiego przywiązania do tradycji, skutkującą niechęcią do reform edukacyjnych, to z drugiej strony za problematyczne uznawał przejawiane przez Niemców zbyt daleko idące skłonności do reformowania szkolnictwa. Podsumował to w ten sposób, że jeśli chodzi o podręczniki, metody nauczania i dyscyplinowania uczniów, gdyby twórcy angielskiej szkoły zmartwychwstali, zastaliby je w większości niezmienione. Z kolei Niemcy zmieniali wszystko, czasem nawet zbyt wiele. Dotyczyło to wszystkich wymienionych obszarów, łącznie z zasadami dyscypliny, które na przestrzeni lat cechowała coraz większa pobłażliwość³⁵.

Kolejną część swoich rozważań Hecht poświęcił organizacji pracy z uczniami w obydwu krajach. Zasadnicza różnica, jaką tu dostrzegał, polegała na tym, że dla młodych Anglików warunkiem postępu w nauce była płynność w przechodzeniu pomiędzy różnymi aktywnościami, jak uczenie się pamięciowe, czytanie czy ćwiczenia fizyczne. W rezultacie mniej czasu spędzali w klasie szkolnej – w odróżnieniu od Niemców, którzy na zajęcia szkolne poświęcali większość swojego czasu w ciągu dnia, resztę spędzając na grach i zajęciach rekreacyjnych. Autor dostrze-

³³ Tamże, s. 135.

³⁴ Tamże, s. 142.

³⁵ Tamże, s. 144.

gał negatywne konsekwencje niemieckiego podejścia, wskazując na znużenie młodych ludzi, którzy przy każdej nadarzającej się okazji usiłowali „wyrwać się z wykładów”³⁶. Ciągłe, mozolne nauczanie prowadziło bowiem do znikomych postępów, a zdobywana w ten sposób wiedza była fragmentaryczna i niepełna wskutek niewystarczającego skupienia przez uczniów uwagi i zbyt małego równoważenia pracy w klasie szkolnej samodzielną nauką. Ważnym czynnikiem motywującym do nauki była również rywalizacja, która charakteryzowała uczniów angielskich i „pobudzała ducha młodych ludzi”³⁷. Wybitne osiągnięcia były uważane za zaszczyt, a Anglicy ustanawiali dla uczniów nagrody w uznaniu pracy włożonej w zdobycie ponadprzeciętnych wyników w myśl przekonania, że „chwała ma ogromny urok”³⁸.

Kolejny element organizacji pracy szkoły, na który zwrócił uwagę Hecht, również wskazuje na jego nowoczesne podejście do tego zagadnienia. Autor ten mianowicie zdawał sobie sprawę, jak ważne dla rozwoju młodych ludzi oraz efektywności pracy nauczycieli było zachowanie odpowiednich proporcji między wysiłkiem szkolnym a odpoczynkiem. Zwracał on uwagę na relatywnie dużą ilość czasu, jaką w Anglii przeznaczano na szkolne wakacje: pięć tygodni w sierpniu, kolejne cztery następowały po świętach Bożego Narodzenia i jeszcze trzy podczas świąt Wielkanocy. Często okresy te wydłużały się dodatkowo o tydzień lub dwa, a także o okolicznościowe dni wolne, jak dzień urodzin króla czy uroczystość koronacji. Odmienne tendencje Hecht dostrzegał w szkole niemieckiej, podkreślając, że wydłużony okres nauki i brak dłuższych przerw na odpoczynek nie służy też jakości pracy nauczycieli. Wymagano od nich bowiem ciągłego wysiłku fizycznego i psychicznego, pogłębianego dodatkowo przez fakt, że nauczyciele poza pracą w szkole udzielali również lekcji prywatnych, do czego zmuszało ich niezbyt wysokie wynagrodzenie, jakie pobierali w szkole. Uwagi dotyczące obciążenia niemieckich nauczycieli pracą brzmią dziś dość aktualnie – autor wymieniał liczne ich obowiązki, polegające nie tylko na przygotowywaniu się do lekcji, ale także na poprawianiu prac uczniów,

³⁶ Tamże, s. 147.

³⁷ Tamże, s. 148.

³⁸ Tamże.

organizowaniu szkolnych wydarzeń, układaniu planów pracy i opracowywaniu rozmaitych tekstów, których wymagała ich profesja. Ponadto nauczyciel, który był odpowiedzialny za kształcenie w różnych dziedzinach, musiał posiadać wiedzę z zakresu kilku dyscyplin akademickich, co wymagało nie tylko odpowiedniego przygotowania, ale także ciągłej lektury i refleksji nad doskonaleniem swoich metod pracy. Hecht wskazywał tu na pułapkę w postaci „cyklu niekończącej się pracy”³⁹.

Obok wymienionych w części VI *De re scholastica Anglica cum Germanica comparata* obciążeń związanych z pracą nauczyciela Hecht podkreślił również różnice w wysokości wynagrodzeń w szkolnictwie angielskim i niemieckim. W przypadku nauczycieli angielskich, inaczej niż w Niemczech, zarobki określał jako bardzo wysokie, co było akceptowane przez angielskie społeczeństwo. Ponadto zwracał uwagę na możliwości zawodowe nauczycieli angielskich, którzy, posiadając odpowiedni staż, mogli ubiegać się o eksponowane stanowiska kościelne, w tym między innymi godność biskupią. Co więcej, nauczyciele zajmujący niższe pozycje również cieszyli się korzystnymi warunkami finansowymi, a ponadto mogli w stosunkowo młodym wieku zrezygnować z pracy dydaktycznej bądź przejść do sektora akademickiego. Natomiast nauczyciele niemieccy byli zmuszeni do tego, by „zestarzeć się w jednym stylu życia i zawodzie”⁴⁰.

W ostatniej, VII części swojej rozprawy Hechtius poruszył kwestię kluczowych dla obydwu nacji ideałów wychowawczych. Otóż zauważył on, że Anglicy w przeciwieństwie do Niemców, nie szukali zasad dotyczących wychowania dzieci w książkach. Nie cenili nawet na tyle pracy Locke’a, by do niej sięgać po wskazówki dotyczące wychowywania młodzieży. W procesie wychowania, „bardziej niż jakikolwiek inny naród”, przyjmowali natomiast strategię podążania za naturą w myśl zasady, że każdy człowiek wyróżnia się intelektem, a naturalny popęd kieruje go na odpowiednią dla niego drogę życiową. Należy więc słuchać wskazówek natury i nie opierać się im. Jeżeli więc młody człowiek przejawiał określone dążenia, nauczyciele i rodzice nie powinni ich tłumić ani gasić, ale raczej tonować je lub tak nimi kierować, aby młodzi nie zblądzili

³⁹ Tamże, s. 153.

⁴⁰ Tamże, s. 154.

pod wpływem „namiętności ich wieku”⁴¹. Co więcej, w rodzinie prawie zawsze pozwalano młodym mężczyznom podejmować własne decyzje, a w przypadku błędnego osądu rodzice powstrzymywali się od krytyki i pozwalali synom wyciągnąć lekcję z czegoś, co wydawało się niemądre lub niepożądane. Ojcowie nie ingerowali, by pomóc w naprawieniu szkód wynikających z dokonania przez dziecko złego wyboru. Autor dostrzegał, że dzięki takim praktykom angielskie dzieci uczyły się ostrożności w swoich działaniach i interakcjach.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy realizację takich ideałów i praktyk wychowawczych Hechtius chętnie widziałby w społeczeństwie niemieckim. Nie należy mu także przypisywać tendencji do bezpośrednich edukacyjnych zapożyczeń z Anglii, jako że system angielski nie był dla niego punktem odniesienia, podobnie jak system niemiecki⁴². Autor ten daleki był od uznania szkolnictwa niemieckiego za doskonałe, o czym zresztą w analizowanym traktacie pisze wprost⁴³. Daleki był również od formułowania postulatów co do wzorowania się na konkretnych rozwiązaniach i praktykach stosowanych w szkołach angielskich i w analizowanej rozprawie nie znajdziemy tego typu treści. Jakkolwiek dostrzegał szereg pozytywnych rozwiązań wykorzystywanych w rodzimym szkolnictwie, zauważał także jego braki wynikające w głównej mierze z różnic w poziomie zamożności obydwu społeczeństw. Niemcy nie były wówczas krajem tak bogatym jak Anglia, a mimo to, co Hecht w swoim tekście piętnował, w niektórych kręgach społeczeństwa środki lekkomyślnie marnotrawiono zamiast spożytkować je na cele służące dobru ogółu. Słabości niemieckiego szkolnictwa autor upatrywał także w większej skłonności do finansowania szkół nowo zakładanych aniżeli tych już istniejących. Uważał ponadto, mimo swojego krytycznego stosunku do zbyt częstych i daleko idących zmian w szkolnictwie, że w Niemczech istniała przestrzeń do podejmowania reform w tym obszarze, należało tylko działać metodycznie i z zachowaniem pewnej dozy ostrożności, unikając radykalnych posunięć, które w efekcie mogłyby tylko istniejącą sytuację pogorszyć.

⁴¹ Tamże, s. 154–155.

⁴² V. Lenhart, *Hechtius (1795–1798)*, dz. cyt., s. 30.

⁴³ F.A. Hechtius, dz. cyt., s. 148.

Podejście metodologiczne Hechta

Jeśli chodzi o materiały niezbędne do analizy, jak już zaznaczono, dostęp do treści podręczników angielskich Hecht zyskał na podstawie lektury opracowania autorstwa niemieckiego filologa, Christiana Gottloba Heynego⁴⁴. Uczony ten w końcu lat 70. XVII wieku otrzymał od króla Anglii, Jerzego III, około 80 podręczników, z których korzystali uczniowie królewskich szkół w Westminster i Eton. Król wyraził prośbę, aby Heyne jako ekspert dokonał analizy tych materiałów z punktu widzenia ich przydatności w podnoszeniu jakości nauczania łaciny w szkołach na terenie Elektoratu Hanoweru, który to obszar w latach 1714–1837 wchodził w skład unii personalnej z Królestwem Wielkiej Brytanii.

Korzystając z tego materiału, Hecht dokonał zestawienia podręczników angielskich z tymi, które znajdowały się w posiadaniu biblioteki zarządzanej przez niego szkoły. Do uzupełnienia swojej analizy o informacje na temat organizacji pracy szkoły, programów kształcenia i metodyki nauczania wykorzystał relacje autorstwa niemieckich podróżników⁴⁵: Carla Gottloba Küttnera, autora *Listów z Irlandii do Saksonii* (*Briefe aus Irland nach Sachsen*, 1785), oraz Gebharda Friedricha Augusta Wendeborna, który napisał między innymi *Podróż przez niektóre prowincje zachodniej i południowej Anglii* (*Reise durch einige westlichen und südlichen Provinzen Englands*, 1793). Ponieważ Hecht nigdy osobiście Anglii nie odwiedził, a więc nie miał możliwości skonfrontowania zgromadzonych informacji i danych ze stanem rzeczy w badanym kraju, w ich interpretacji niezwykle przydatne było jego nauczycielskie doświadczenie⁴⁶.

W tekście traktatu Hechtiusa znajdujemy kilka fragmentów, które należy uznać za próbę interpretowania analizowanych zjawisk w odwołaniu do kontekstu historycznego czy kulturowego. Przykładowo

⁴⁴ C.G. Heyne, *Von den Elementar- und Schulbüchern auf den beiden Königl. Schulen zu Westminster und zu Eton*, „Göttingisches Magazin der Wissenschaften und Literatur”, 1780 t. 1(4), s. 429–467.

⁴⁵ V. Lenhart, *Hechtius (1795–1798)*, dz. cyt., s. 28.

⁴⁶ Tamże.

w celu wyjaśnienia wspomnianej niechęci Anglików do nauki geografii Hecht prezentował dość interesujące stanowisko. Mianowicie przyczyn takiego stanu rzeczy doszukiwał się w doświadczeniach i stylu życia Anglików. Sięgnął tu do spostrzeżeń Gebharda Friedricha Augusta Wendeborna, który spędził w Anglii wiele lat. Autor ten wskazywał, że Anglików cechuje ograniczony zakres kontaktów z innymi narodami. Hipoteza ta może wydawać się nieco ryzykowna, zważywszy mobilność tej nacji oraz sukcesy w poszerzaniu granic jej kolonialnego imperium. Jeżeli jednak wziąć pod uwagę to, co zauważa Hecht, a więc fakt, że kontakty międzynarodowe Anglików sprowadzały się w głównej mierze do handlu czy podbojów militarnych, to tak pragmatycznie nakreślone cele większości wypraw zagranicznych nie pozostawiały przestrzeni na zainteresowanie kulturą czy praktykami oświatowymi za granicą⁴⁷. Wyprawy Anglików w najdalsze nawet zakątki globu miały więc służyć celom czysto praktycznym, wręcz komercyjnym, a nie przyczyniać się do poszerzania horyzontów intelektualnych ich uczestników, gromadzenia wiedzy na temat innych krajów, kontynentów i ich mieszkańców, czy też popularyzowania tej wiedzy w szerszym kręgu odbiorców we własnym kraju.

Dla wyjaśnienia specyfiki praktyk edukacyjnych w angielskiej szkole Hecht odwoływał się też do postaw, jego zdaniem, charakterystycznych dla tego społeczeństwa. Podkreślał przywiązanie Anglików do swobody wyrażania opinii, wskazując, że w swojej ocenie rzeczywistości kierują się oni przede wszystkim własnym osądem, nie bacząc na autorytety. Za to samo rodzice i nauczyciele chwalili także młodych, aczkolwiek w ich przypadku istniały pewne granice swobody. Mianowicie uczniowie nie mogli wypowiadać się na temat lekcji, sposobu ich prowadzenia, regulaminu szkolnego czy środków dyscyplinujących. Swobodę wyrażania opinii i odwagę w prezentowaniu swoich poglądów Anglicy uznawali za fundamentalny sposób ochrony angielskiej wolności. W angielskim społeczeństwie kluczowe znaczenie miało „nie to, kto mówi, ale to, co się mówi”. Tym samym wiek, pozycja społeczna czy sprawowany urząd nie były traktowane jako naturalne źródło

⁴⁷ F.A. Hechtius, dz. cyt., s. 127.

autorytetu, rozstrzygał o nim bowiem ciężar używanych w dyskusji argumentów: „Zdrowy rozsądek, jak go nazywają, jest uważany za najwyższą cnotę umysłową, a postawa ta wyjaśnia, dlaczego tak wielu przedstawicieli tego narodu posiada zdolność trzeźwego osądu zarówno w sprawach publicznych, jak i prywatnych”⁴⁸.

Scharakteryzowany przez Hechta liberalny rys socjalizacji z jej przywiązaniem do wolności słowa przekładał się według niego na prezentowane przez Anglików postawy w różnych sferach ich codziennego funkcjonowania. Z tego punktu widzenia analizę Hechta można potraktować więc jako jedną z pierwszych prac uwzględniających w interpretacji zjawisk edukacyjnych perspektywę narodowego charakteru. Autor odnosił się tu bowiem do warunkowanego kulturowo zespołu czynników determinujących określone postawy i zachowania obserwowane w obrębie danego narodu i do tego, jak wpływają one na kształt kreowanych przez niego instytucji, w tym między innymi instytucji szkoły.

Podsumowanie

W świetle analizy traktatu *De re scholastica Anglica cum Germanica comparata* autorstwa Friedricha Augusta Hechta trudna do utrzymania w mocy wydaje się teza, że początki badań komparatystycznych w edukacji należy ściśle wiązać z postacią i dokonaniem Marca-Antoine’a Julliena de Paris. Z pewnością praca tego autora ma charakter przełomowy, ale początków usystematyzowanej, noszącej znamiona naukowości refleksji nad zróżnicowanymi rozwiązaniami w zakresie kształcenia i wychowania w poszczególnych krajach należy się doszukiwać jeszcze przed ukazaniem się dzieła *Szkice i przedwstępne przygotowania do pracy o wychowaniu porównawczym*.

Co prawda w odniesieniu do dzieła Hechta trudno byłoby mówić o wypracowaniu spójnej metodologii badań porównawczych w dzisiejszym rozumieniu. Autor ten ograniczył się bowiem do zestawienia podobieństw i różnic obserwowanych w szkołach angielskich i niemieckich. Wspólne cechy i podobne rozwiązania, między innymi te

⁴⁸ Tamże, s. 157.

w zakresie przedmiotów nauczania, wywodził z europejskich tradycji humanistycznych, a nauczanie religii z tradycji chrześcijańskiej. Podłoże różnic z kolei stanowiły wspomniane elementy tła kulturowego, lokowane w pozaszkolnej rzeczywistości. Volker Lenhart zwraca uwagę na to, że Hecht na potrzeby swojej analizy dotyczącej podręczników opracował nawet szczegółowe kryteria porównawcze⁴⁹.

Krytyczna ocena tekstu Hechta może wynikać również z tego, że tytuł traktatu jego autorstwa jest zbyt szeroki, a przez to zbyt ogólny. Trudno tu też mówić o porównywaniu dwóch różnych systemów edukacji, jako że w czasach, kiedy dzieło Hechta powstawało, nie istniały jeszcze w pełni ustabilizowane, ujmowane systemowo rozwiązania edukacyjne. Ponadto Hecht koncentrował swoją uwagę tylko na pewnym wycinku szkolnej rzeczywistości, nie odnosząc się ani do niższych szkół elementarnych, szkół kościelnych czy instytucji organizowanych w ramach cechów rzemieślniczych. Brak tu również informacji o edukacji dziewcząt. Szkoły angielskie w Westminster i Eton, które poddał analizie, to placówki o charakterze elitarnym, przeznaczone dla młodzieży męskiej z uprzywilejowanych rodzin, będące swoistą kuźnią kadr dla parlamentu i państwowych urzędów. Volker Lenhart stwierdza, że Hecht z uwagi na niemożność osobistego zetknięcia się z rzeczywistością edukacyjną na Wyspach Brytyjskich mógł błędnie uznawać te szkoły za reprezentatywny przykład angielskiego szkolnictwa, a w konsekwencji nie wiedział, jak wyglądało nauczanie w przeciętnej placówce. Relacje niemieckich podróżników, do których autor się odwoływał jako do zasadniczego źródła informacji, także nie były całkowicie miarodajne. Jedno z tych opracowań było bowiem napisane w popularnej w epoce Oświecenia formie fikcyjnych listów, przez co opisywane zjawiska i wydarzenia są trudne do zweryfikowania⁵⁰.

Niemniej jednak cytowany już William W. Brickman zauważa, że praca Hechta wyznaczyła kierunek dalszych badań porównawczych w dziedzinie edukacji⁵¹. Co więcej, według niektórych badaczy w traktacie *De re scholastica Anglica cum Germanica comparata* należy się doszu-

⁴⁹ V. Lenhart, *Die erste Schrift*, dz. cyt., s. 224.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

kiwać korzeni perspektywy metodologicznej określanej jako interpretacyjna. Hechtiusowi przypisuje się zainicjowanie podejścia badawczego nastawionego na wyjaśnianie, określanego jako historyczno-filozoficzno-idiograficzne (*historical-philosophical-qualitative*)⁵². W odróżnieniu od Marca-Antoine'a Julliena de Paris, Hecht koncentrował się bowiem nie na gromadzeniu danych, a na ich interpretacji. Za cel intelektualnych poszukiwań stawiał sobie zrozumienie historycznego i społecznego kontekstu i znaczenia edukacji w Anglii i Niemczech czasów mu współczesnych. Jullien de Paris zaś dążył do odkrycia i wyjaśnienia roli zmiennych, jakie miały gwarantować sprawne funkcjonowanie kształtujących się w jego czasach narodowych systemów edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę sposób argumentacji, jaki Hechtius stosował do wyjaśniania analizowanych przez siebie zjawisk edukacyjnych charakterystycznych dla angielskiej szkoły, należy również stwierdzić, że autor ten był prekursorem rozwiniętej w XX wieku przez Michaela Sadlera (1861–1943) koncepcji, według której charakter danego narodu determinuje specyfikę narodowego systemu edukacji. Sadler skupiał uwagę przede wszystkim na tym, co tworzy dla szkolnictwa szerokie społeczno-kulturowe tło i nadaje badaniom nad systemami edukacyjnymi wielowymiarowy charakter⁵³. Jego podejście jest charakteryzowane w literaturze przedmiotu jako historyczno-porównawcze, łączące w sobie aspekt intelektualny i metodologiczny, uzupełniony o kontekst w postaci środowiska społecznego. W kształtowaniu się tego ostatniego zasadniczą rolę przypisywał sile duchowej narodu, sięgając po takie określenia jak: „narodowy temperament”, „charakter narodowy” czy „narodowe cele i ideały”⁵⁴.

⁵² V. Lenhart, *Hechtius (1795–1798)*, dz. cyt., s. 26.

⁵³ A.M. Kazamias, *Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-philosophical-cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education*, w: *International Handbook of Comparative Education*, red. R. Cowen, A.M. Kazamias, London–New York 2009, s. 44.

⁵⁴ M.E. Sadler, *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, w: G.Z.F. Bereday, *Sir Michael Sadler's Study of Foreign Systems of Education*, „Comparative Education Review”, 1964 t. 7, nr 3, s. 309–310.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Hecht dokonywał porównań zjawisk i faktów edukacyjnych nie tylko w ujęciu geograficznym, na co wskazuje tytuł jego rozprawy poświęconej szkolnictwu angielskiemu i niemieckiemu. Jakkolwiek sam autor podkreślał, że istotne jest porównywanie warunków edukacji poszczególnych narodów, wskazywał jednocześnie na potrzebę opisu rozwoju szkolnictwa w obrębie jednego narodu, na różnych etapach jego rozwoju. Studia nad oświatą i wychowaniem na przestrzeni dziejów danego narodu uważał za „z pewnością korzystne”⁵⁵ i zachęcał do ich podejmowania. Tym samym dostrzegł wspólny punkt wyjścia dla badań w zakresie pedagogiki porównawczej i historii edukacji⁵⁶. Ten aspekt działalności Hechtiusa i pisma podejmujące tę problematykę stanowią jednak odrębny obszar badań, który zasługuje na pogłębioną analizę.

Bibliografia:

- Adick, Christel. „Bereday and Hilker: Origins of the ‘Four Steps of Comparison’ Model”. *Comparative Education* 54(1) (2018): 35–48.
- Bereday, George Z.F. *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
- Brickman, William W. „A Historical Introduction to Comparative Education”. *Comparative Education Review* 3(3) (1960): 6–13.
- Brickman, William W. „Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century”. *Comparative Education Review* 10(1) (1966): 30–48.
- Epstein, Erwin H. „Is Marc-Antoine Jullien de Paris the ‘Father’ of Comparative Education?”. *Compare* 47(3) (2017): 317–331.
- Gajusz Juliusz Cezar. *O wojnie galijskiej*, edycja komputerowa: www.zrodla.historyczne.prv.pl, <http://historia.phw.org.pl/wp-content/uploads/Cezar,%20O%20wojnie%20galijskiej.pdf> (dostęp: 15.04.2023).
- Głazurewski, Michał. „Marc-Antoine Jullien de Paris – od utopii heroicznej do pedagogiki porównawczej”. *Przegląd Pedagogiczny* 2(13) (2015): 9–37.

⁵⁵ F.A. Hechtius, dz. cyt., s. 121–124.

⁵⁶ V. Lenhart, *Hechtius (1795–1798)*, dz. cyt., s. 27.

- Hausmann, G., Walter Brewer. „A Century of Comparative Education 1785–1885”. *Comparative Education Review* 11(1) (1967): 1–21.
- Hechtius, Friedrich August. „De re scholastica Anglica cum Germanica comparata”. W: *Die erste Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft/The First Treatise in Comparative Education. Fredericus Augustus Hechtius: De re scholastica Anglica cum Germanica comparata (1795–1798)*, red. Volker Lenhart, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2015.
- Heyne, Christian Gottlob. „Von den Elementar- und Schulbüchern auf den beiden Königl. Schulen zu Westmünster und zu Eton”. *Göttingisches Magazin der Wissenschaften und Literatur* 1(4) (1780): 429–479.
- Kazamias, Andreas M. „Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-philosophical-cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education”. W: *International Handbook of Comparative Education*, red. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias, 37–58. London–New York: Springer, 2009.
- Kula, Ewa, Marzena Pękowska. *Pedagogika porównawcza. Przewodnik programowy dla studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych wraz z bibliografią*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego Kielcach, 2011, <https://wpp.ujk.edu.pl/wped/inst/dlastud/pliki/ipp.20120109.pdf> (dostęp: 24.04.2023).
- Lenhart, Volker. „The First Treatise in Comparative Education Rediscovered”. *Research in Comparative & International Education* 11(2) (2016): 222–226.
- Lenhart, Volker. „Hechtius (1795–1798) – The Beginnings of Historical-philosophical-idiographic Research in Comparative Education”. *Comparative Education* 54(1) (2018): 26–34.
- Majorek, Marta, Justyna Wojniak. „Dwadzieścia lat »Erasmusa« – doświadczenia, perspektywy, wyzwania”. W: *Nietypowe migracje Polaków w XIX i XX wieku*, red. Anna M. Kargol, Władysław Masiarz, 133–145. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2011.
- Manzon, Maria. „Origins and Traditions in Comparative Education: Challenging Some Assumptions”. *Comparative Education* 54(1) (2018): 1–9.
- Nawroczyński, Bogdan. „Przedmiot i metoda pedagogiki porównawczej”. *Studia Pedagogiczne* 26 (1972): 15–18.
- Sadler, Michael E. „How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?”. W: George Z. F. Bereday, „Sir Michael Sadler’s Study of Foreign Systems of Education”. *Comparative Education Review* 7(3) (1964): 307–314.
- Wojniak, Justyna. *Szkoła – polityka – prawo. George Zygmunt Fijałkowski-Bereday i jego wizja edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2019.