

J. Góralczyk

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY



**KWARTALNIK ZWIĄZKU
NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
POŚWIĘCONY DZIEJOM
WYCHOWANIA I OŚWIATY**

ROK II · 1 (5) · WARSZAWA 1959 LIPIEC - WRZESIEŃ

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

**KWARTALNIK ZWIĄZKU
NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
POŚWIĘCONY DZIEJOM
WYCHOWANIA I OŚWIATY**

nk

ROK II · 1 (5) · WARSZAWA 1959 LIPIEC-WRZESIEŃ
NASZA KSIĘGARNIA

REDAKCJA
RYSZARD WROCZYŃSKI (redaktor naczelny)
JAN HULEWICZ, TADEUSZ NOWACKI, TEOFIL WOJEŃSKI,

SEKRETARZ REDAKCJI
WANDA FERENS

RADA REDAKCYJNA
HENRYK BARYCZ, JAN DOBRZAŃSKI, JÓZEF KWIATEK,
WACŁAW POLKOWSKI, STANISŁAW TYNC

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO LITERATURY DZIECIĘCEJ
„NASZA KSIĘGARNIA“ WARSZAWA 1959

Nakład 4000 + 253 egz. Ark. wyd. 16,3. Ark. druk. 11,0. Papier druk. sat. kl. V,
70 g. 70×100/16. Oddano do składania w czerwcu 1959. Podpisano do druku we wrześniu
1959. Druk ukończono we wrześniu 1959

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 1283 - D-11

Wzrosty
talnika p
wypeln
storia
ganu. co
badawcz
historii

W cz
z dziej
ność bo
przejaw
niem
wawczy
w dzień
ogranicz
oświat

Z

nie -

stau

u

szery

ci

ii

gi

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

z

OD REDAKCJI

Wznawiając wydawnictwo *Przeglądu Historyczno-Oświatowego*, kwartalnika poświęconego dziejom oświaty i wychowania w Polsce, pragniemy wypełnić dotkliwą lukę w naszym czasopiśmiennictwie naukowym. Historia oświaty i wychowania w Polsce nie posiada bowiem własnego organu, co niewątpliwie jest jednym z czynników hamujących postęp prac badawczych w tej dziedzinie oraz rozwój zainteresowań problematyką historii oświaty wśród nauczycielstwa.

W czasopiśmie zamieszczać będziemy rozprawy i materiały zarówno z dziejów szkoły, jak i pozaszkolnej pracy społeczno-oświatowej. Działalność bowiem szkoły i nauczycielstwa w swoich najbardziej postępowych przejawach zawsze łączyła się z pracą nad podnoszeniem i przekształcaniem środowiska zgodnie z przyświecającymi szkole ideałami wychowawczymi. Ten nurt społeczno-oświatowy szczególnie silnie zaznaczył się w dziejach oświaty w Polsce w tych okresach, kiedy warunki polityczne ograniczały swobodę pracy szkoły i wznagalały rolę i zakres działalności oświatowo-pozaszkolnej.

Z rozległej problematyki historii oświaty w Polsce pragniemy głównie — choć nie wyłącznie — ześrodkować się na nowszych okresach. U podstaw takiego stanowiska stoją dwojakie względy. Historia oświaty w Polsce w wieku XIX i XX stanowi zaniedbany teren badań. Jest to natomiast okres szczególnie ważny z punktu widzenia współczesnych programów i koncepcji oświatowych. Pragnąc uczynić pismo organem żywym, będziemy w pierwszym rzędzie nawiązywać do tych nurtów i do tych koncepcji, których znajomość dopomóc może w rozwiązywaniu trudnych współczesnych zagadnień oświaty i wychowania.

Obok rozpraw *Przegląd Historyczno-Oświatowy* zamieszczać będzie w szerokim zakresie materiały z dziejów oświaty i wychowania w Polsce oraz ruchu nauczycielskiego, wspomnienia, monografie szkół i placówek oświatowych, sylwetki nauczycieli i działaczy oświatowych. W wypełnieniu tych zadań Redakcja liczy na żywą współpracę ośrodków badawczych w dziedzinie historii oświaty, katedr i zakładów, pracowników naukowych oraz szerokich kół nauczycielstwa.

RUCH NAUCZYCIELSKI W WARSZAWIE
W LATACH 1905—1914 I POLEMIKI
O KIERUNEK OŚWIATY I WYCHOWANIA

Lata bezpośrednio poprzedzające wrzenia rewolucyjne 1905 roku są okresem wzmożonej aktywności organizacyjnej nauczycielstwa i ożywionych sporów na temat kierunku wychowania. W atmosferze powszechnego napięcia i wzmagającej się aktywności różnych orientacji i obozów nauczycielstwo — głównie Warszawy — podjęło pierwsze akcje organizacyjne na płaszczyźnie więzi zawodowej. W roku 1902 powstała w Warszawie Kasa Nauczycieli Prywatnych¹⁾ o celach samopomocowych, organizująca jednak szersze akcje w formie zebrań towarzyskich i wieczorów dyskusyjnych. W roku 1903 Kasa Nauczycieli Prywatnych przejęła wydawnictwo *Przeglądu Pedagogicznego*, pierwszego czasopisma pedagogicznego w Warszawie, ukazującego się od roku 1882²⁾. W ten sposób utworzyła się w Warszawie pierwsza rzeczywista organizacja zawodowa nauczycielstwa, dysponująca własnym organem. Była ona tak liczna, iż w roku 1904 zaczęły działalność sekcje specjalne, odpowiadające działom pisma i pozorowane potrzebą nadzoru wydawców nad pismem³⁾.

Czynnikiem, który w specjalny sposób uaktywnił nauczycielstwo, był najpierw strajk szkolny, a następnie tworzenie polskiego szkolnictwa prywatnego na podstawie ukazu tolerancyjnego z roku 1905. Obie akcje wymagały nie tylko pracy organizacyjnej, ale rozstrzygnięcia podstawowego problemu: na jakich zasadach ma się oprzeć i jaką ma być przyszła szkoła polska, w walce, o którą rozpoczął się strajk szkolny i do której pierwszym etapem miała być szkoła prywatna.

W rozstrzygnięciu tej problematyki nauczycielstwo już w roku 1905 rozbiło się na dwa obozy, co znalazło swój wyraz następnie w powołaniu dwu zrzeszeń nauczycielskich: Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego

¹⁾ Istniejąca od szeregu lat w Warszawie instytucja pn. Schronienie dla Nauczycielek była instytucją filantropijną, opartą na darowiznach i fundacjach.

²⁾ *Przegląd Pedagogiczny* ukazywał się pod kolejną redakcją: Eugeniusza Babińskiego (1882—1885), Floriana Łagowskiego (1886—1889), Jana Władysława Dawida (1890—1899), Kazimierza Króla (1900—1905).

³⁾ Sekcje były następujące: nauki moralnej, wychowania początkowego, języka i literatury polskiej, przyrodnicza, geograficzna, historyczna, muzyki i śpiewu, pedagogiki ogólnej.

i Polskiego Związku Nauczycielskiego¹⁾). Obie orientacje stały na gruncie walki o szkołę narodową, oblicze społeczne tej szkoły pojmowały jednak różnorodnie.

Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego²⁾ skupiało bardziej umiarkowane odłamy nauczycielstwa. Szkoła, o którą walczyło, miała być szkołą wyznaniową, opartą w zasadzie na poszanowaniu istniejącego ładu społecznego. Dominującym zagadnieniem, wokół którego skupiały się wysiłki Stowarzyszenia, była sprawa treści i organizacji nauczania we wzorowej szkole prywatnej, zapewnienia jej sił nauczycielskich na odpowiednim poziomie fachowego przygotowania. Sprawa upowszechniania wykształcenia ogólnego — tak bardzo żywotna w okresie dynamicznych dążeń emancypacyjnych mas ludowych — słaby wyraz znalazła w programach Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Szkoła ludowa traktowana była jako szkoła stanowa, w zasadzie nie powiązana z elitarną szkołą średnią.

Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego było organizacją liczną, obejmowało większość nauczycielstwa szkół średnich i poważne odłamy nauczycieli ludowych, głównie ze szkół Polskiej Macierzy Szkolnej. Stanowiło ono w pewnym sensie kontynuację zrzeszenia skupionego wokół *Przeglądu Pedagogicznego*. Na zebraniu zespołu wydawców w grudniu 1905 r. podjęto uchwałę: „Zważywszy, że do powstającego Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego z grona 52 dzisiejszych współwłaścicieli *Przeglądu Pedagogicznego* większość zapisała się w charakterze członków założycieli — że w zakres działalności Stowarzyszenia wchodzi także wydawanie czasopisma, które byłoby zarazem organem jego, ogólne zebranie współzałożycieli *Przeglądu* postanowiło ofiarować na własność Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego będący dotąd ich własnością dwutygodnik pt. *Przegląd Pedagogiczny* wraz z inwentarzem i funduszami, jakie po zaspokojeniu przewidywanych wydatków pozostaną, i upoważnia obecną delegację, której skład stanowią: M. Białowiejski, J. Juraszyński, E. Konopczyński, i R. Szymańska wraz z wydawcą A. Jaczynowskim i redaktorem K. Królem, do przelania *Przeglądu Pedagogicznego* na własność Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego³⁾”.

Pomimo tej uchwały wydawnictwo *Przeglądu Pedagogicznego* nie było kontynuowane po roku 1905. Utworzony został w jego miejsce nowy or-

¹⁾ Do Polskiego Związku Nauczycielskiego wszedł Związek Nauczycieli Ludowych, działający tajnie od czasu zjazdu w Pilaszkuwie.

²⁾ Por. Sosnowski P. *Rola Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego w walce o szkołę polską*. Nasza walka o szkołę polską 1901—1907. Opracowania, wspomnienia, dokumenty, tom II. Warszawa 1934.

³⁾ *Przegląd Pedagogiczny 1882—1905*. Dzieje wydawnictwa oraz spis rzeczy i autorów opracowali A. Białowiejski, A. Jaczynowski, E. Konopczyński, K. Król, F. Łagowski, A. Szcycówna. Warszawa 1907, str. 47.

gan, dwu
Chodziło
staryczne
ła się mo
zajść mus
służył w
szkół. W
z tworząc
rozwoju.

Dwuty
nym i in
wypełnia
nieniom
cyjne. Pi
gie ilustr
oświatowe
się bowiem
cza obszar
głównie

Pr

Ja

ki

na

la

du

sz

W

la

m

h

gan, dwutygodnik *Szkoła Polska* ¹⁾), wychodzący w ciągu lat 1906 i 1907. Chodziło zapewne o podkreślenie już w tytule pisma nowego etapu historycznego, w którym, po latach bezwzględnej eksterminacji — utworzyła się możliwość organizowania szkolnictwa polskiego. W nowej sytuacji zajęć musiały zasadnicze zmiany i w treści pisma. *Przegląd Pedagogiczny* służył wyłącznie potrzebom nauczania domowego. Nie miał dostępu do szkół. W nowych warunkach otwierała się szeroka droga współpracy z tworzącym się szkolnictwem polskim, torowania dróg i kierunków jego rozwoju.

Dwutygodnik *Szkoła Polska* był ściśle powiązany z systemem szkolnym i instytucjami oświatowymi Polskiej Macierzy Szkolnej. Treść pisma wypełniają dwojakiego rodzaju artykuły: problemowe, poświęcone zagadnieniom pedagogiki i polityki oświatowej, oraz sprawozdawczo-instrukcyjne. Pierwsze dają nam poznać założenia programowe Macierzy, drugie ilustrują rozwój tej instytucji, a w pewnym sensie w ogóle ruchu oświatowego w Polsce w latach 1906—1907. *Szkoła Polska* nie ogranicza się bowiem, jeżeli chodzi o sprawozdania, do terenu Królestwa. Pomieszcza obszernie informacje o ruchu oświatowym na terenie całej Polski, głównie na tzw. Ziemiach Zabrzanych i w zaborze pruskim.

Przedmiot dużego zainteresowania pisma stanowi szkolnictwo ludowe. Jest to zrozumiałe, jeśli się zważy, iż w tej właśnie dziedzinie w wyniku kilkudziesięcioletniej eksterminacji stały przed oświatą polską szczególnie duże zadania. Każdy numer pisma zawierał specjalny dodatek pt. *Szkoła Ludowa*, redagowany przez Mieczysława Brzezińskiego. Dla uzyskania danych informujących o stanie i potrzebach szkolnictwa ludowego ogłoszony został już w pierwszym numerze pisma kwestionariusz dla szkół ²⁾. W szeregu artykułów alarmowano o najpilniejszych potrzebach szkolnictwa ludowego, do których zaliczano: podniesienie pensji nauczyciela ludowego, uniezależnienie ekonomiczne od miejscowej ludności, polepszenie stanu budynków szkolnych, zmniejszenie ilości uczniów w klasach ³⁾.

Analizując stan i potrzeby oświaty w Polsce pismo szczegółowo informuje o ruchu pedagogicznym za granicą ⁴⁾ oraz przychylnie ocenia wszel-

¹⁾ *Szkoła Polska*, dwutygodnik poświęcony sprawom wychowania i nauczania. Redaktor Kazimierz Kujawski. Komitet: M. Arcichowski, M. Brzeziński, J. Gralowski, M. Heilpern, S. Kopaczyński, K. Król, K. Kulwieć, I. Miklaszewski, A. Sznuć, L. Zarzecki.

²⁾ Autorem kwestionariusza był K. Kwiatkowski. Kwestionariusz obejmuje następujące zagadnienia: środki utrzymania szkoły, budynki szkolne, biblioteki i pomoce naukowe, działalność szkoły, warunki pracy i działalność nauczyciela.

³⁾ Por. Chudy J. „Zasadnicza wada naszych szkół ludowych”. *Szkoła Polska* 1906, nr 19.

⁴⁾ M. in. obszerny artykuł A. Szcówny „Pedagogika przyszłości”. *Szkoła Polska* 1906, nr 1, 2, 3, 4.

kie pozytywne poczynania oświatowe w Polsce, niezależnie od ich oblicza ideowego¹⁾).

Lewica nauczycielska zorganizowała się w Polskim Związku Nauczycielskim²⁾, ujawnionym w grudniu 1905, zalegalizowanym w styczniu 1907 roku. Deklaracja programowa Związku jasno formułowała jego założenia ideologiczne. „Celem Związku jest — pisała H. Radlińska³⁾:

1. doskonalenie polskiego szkolnictwa i wychowania,
2. udostępnienie wszelkich stopni kształcenia przez nauczanie bezpłatne i zrealizowanie zasady, że społeczeństwo daje środki utrzymania kształcącym się pokoleniom,
3. obrona interesów zawodu i osób w tym zawodzie pracujących,
4. uznając, iż wszelka działalność zawodowa powstaje w ścisłej zależności od warunków politycznych, Polski Związek Nauczycielski stawia obok zadań kulturalnych wymagania polityczne”.

Wysunięto żądania: wolności sumienia w szkołach, zastąpienia nauki religii nauką moralności, bojkotu szkół wprowadzających ograniczenie wyznaniowe, zrównanie płacy nauczycielek z płacą nauczycieli, nieuznawanie urzędowej inspekcji szkolnej.

Te radykalne postulaty sformułowane na zebraniu organizacyjnym w r. 1905 zostały oficjalnie potwierdzone w końcu roku 1905 w ogłoszonym drukiem *Załączniku do ustawy Polskiego Związku Nauczycielskiego*, zawierającym jego żądania polityczne i zawodowe. W zakresie politycznym żądano autonomii dla Królestwa Polskiego, zgromadzenia ustawodawczego w Warszawie, wolności obywatelskich, nauczania w języku polskim, prawa do tworzenia instytucji oświatowych. W dziedzinie zawodowej Związek stał na stanowisku korporacjonizmu, głosząc zasadę, „iż każda gałąź pracy społecznej winna pozostawać w ręku odpowiedniego zawodu”. Jest to ten sam postulat, który został sformułowany przez Związek Towarzystw Samopomocy Społecznej⁴⁾ pod wyraźnym wpływem koncepcji E. Abramowskiego. Wszystkie sprawy wychowania i szkoły podlegały korporacji nauczycielskiej, której podstawowymi ogniwami miały być rady pedagogiczne i zjazdy nauczycieli szkół elementarnych wiejskich i miejskich, a naczelną władzą — ich przedstawicielstwo krajowe.

¹⁾ Por. w życzliwym tonie utrzymany artykuł K. Kujawskiego z powodu ukazania się *Nowych Torów. Szkoła Polska* 1906, nr 3.

²⁾ Nazwy: związek i stowarzyszenie nabrały w okresie rewolucji charakteru politycznego. Różne ugrupowania zawodowe zaczęły tworzyć obok stowarzyszeń — związki. Pierwsze posiadały charakter zachowawczy, drugie — postępowy.

³⁾ *Wiec Polskiego Związku Nauczycielskiego. Ogniw* 1905, nr 50.

⁴⁾ Por. Orsza-Radlińska: *Związek Towarzystw Samopomocy Społecznej. Nasza walka o szkołę polską...* T. II, Warszawa 1934.

Ideologię i postulaty programowe Polskiego Związku Nauczycielskiego odzwierciedlał miesięcznik *Nowe Tory*. Czasopismo to różniło się od *Szkoły Polskiej* zarówno formą, jak i treścią. *Szkoła Polska* miała charakter praktyczny, oparta była o rozbudowaną sieć szkolną Polskiej Macierzy Szkolnej i usiłowała służyć praktycznym potrzebom szkoły. *Nowe Tory* natomiast były organem teoretycznym i poświęcały swe łamy głównie ogólnym zagadnieniom wychowania oraz polityce kulturalno-oświatowej. W szeregu rozpraw i artykułów odzwierciedlały przemiany i tendencje przełomowego okresu historycznego.

Zasadnicze stanowisko pisma zostało sprecyzowane już w programowym artykule z roku 1906. „Nowa epoka — pisano w nim — wymaga nowych ludzi, a tych wytworzyć może tylko nowy kierunek wychowania¹⁾... Wychowania nie można odzielić od życia, zasad wychowawczych od zasad ogólnozyciowych. Nie ma dwu kategorii prawd, z których jedne istnieć by miały dla nas, a inne dla naszych dzieci, jedne kierować naszym postępowaniem, a inne wychowaniem, jakiego udzielamy naszej dźwiatwie. Nie ma ani jednej kwestii pedagogicznej, która nie byłaby zarazem estetyczną, społeczną, polityczną, ekonomiczną, psychologiczną”¹⁾.

Najbardziej znamiennej cechą pisma jest więc szerokie widzenie spraw szkoły i wychowania, ujmowanie problematyki wychowawczej na tle ogólnych przemian zachodzących w społeczeństwie i kulturze. Ten program łączności wychowania z życiem i wiązania go z walką o wyzwolenie społeczne wyraźnie formułuje Iza Moszczeńska w drugim numerze *Nowych Torów*. „Człowiek — pisze — żyjący w zrzeszonej gromadzie, w zorganizowanym społeczeństwie, czy chce, czy nie chce, czy wie o tym, czy nie wie, zawsze jest czynnikiem politycznym. Przez swą bierność, apatię, nieświadomość staje się czynnikiem politycznego bezwładu i застоju, martwym przedmiotem politycznych eksperymentów dla obcych mu dążeniami grup lub jednostek, przez swój świadomy i własnowolny współdział — czynnikiem życia, ruchu, rozwoju. Tylko ludzie zadowoleni z istniejącego stanu rzeczy (co równoznaczne jest zwykle z chęcią utrzymania stanu posiadania), ludzie dzierżący władzę, a lękający się kontroli mogą dążyć do zamienienia społeczeństwa w bierną, bezwładną i nieświadomą politycznie masę. Ci jednak, co z dniem dzisiejszym godzą się tylko jako z prologiem lepszego jutra, powinni w masę tę wlać technicznie życia, zapalić w niej iskrę świadomości...”

Programy ogłoszone na łamach *Nowych Torów* nie były tylko deklaratywnymi sformułowaniami. Zakreślały linię kierunkową pracom Polskiego Związku Nauczycielskiego rozwijanym w kołach i sekcjach. Szczególnie żywotną działalność rozwijała sekcja szkolnictwa ludowego Pol-

¹⁾ Słowo wstępne. *Nowe Tory* 1906, nr 1.

skiego Związku Nauczycielskiego. Sprawozdanie za rok 1907 podnosiło jako „bardzo pomyślny dla rozwoju Związku fakt napływania doń coraz liczniejszych szeregów nauczycieli elementarnych, którzy tworząc sekcje elementarne w jego oddziałach posiadają zupełną swobodę działania i pracy”.

Sekcje nauczycieli elementarnych Polskiego Związku Nauczycielskiego utrzymywały ścisły kontakt z ruchem ludowym. Wybitny jej przedstawiciel Karol Klimek był jednym z redaktorów dodatku do *Zarania*, np. *Sprawy szkolne*. Zjazdy członków sekcji szkół elementarnych stanowiły żywe ogniska rozwijającej się myśli ludowej, były, jak świadczy sprawozdanie za rok 1910, źródłem, „z którego płynęły na całą Kongresówkę nowe, ożywcze prądy w dziedzinie wychowania, dydaktyki i kultury stanu nauczycielskiego oraz wskazania dla nauczyciela jako działacza społecznego”.

Spory ideologiczne, jakie toczyły się wśród nauczycielstwa w obliczu perspektyw odbudowy szkoły polskiej — znalazły żywy i bezpośredni wyraz w czasopiśmiennictwie pedagogicznym związanym z obu orientacjami ideowymi nauczycielstwa, głównie jednak na łamach *Nowych Torów*. Największe nasilenie tych polemik przypada na rok 1906, kiedy to perspektywy tworzenia systemu oświaty narodowej wydawały się realne, a zelżenie ucisku politycznego umożliwiało publiczne dyskusje i jawne formułowanie postulatów i poglądów.

Sytuacja była wyjątkowo trudna. Rewolucja podważała zasady dotychczasowego ustroju społeczno-politycznego, stwarzała perspektywy szybkiego postępu demokratyzacji i likwidowania opóźnień rozwojowych. W momencie wielkiego przełomu trzeba było budować system oświaty narodowej od nowa, na skutek długiej przerwy w funkcjonowaniu szkoły polskiej. W tych warunkach musiał stanąć problem ustosunkowania się do polskiej tradycji wychowawczej, reprezentowanej przede wszystkim przez Komisję Edukacji Narodowej.

Już w pierwszym numerze *Szkoły Polskiej* ks. Jan Gralewski, wybitny działacz Polskiej Macierzy Szkolnej, zamieścił artykuł¹⁾ wskazujący na aktualność zasad organizacji szkolnictwa stworzonych przez Komisję Edukacji Narodowej, które i „dziś jeszcze mogą być skarbnicą myśli dla reformatorów wychowania”. „Do Ustaw Komisji Edukacyjnej — pisał — sięgać pragniemy nie dlatego, jedynie, że słyszymy tam głos przeszłości narodowej, z którą nie chcemy zrywać... lecz i dla wartości ich istotnej, dla tej prawdziwej mądrości, która przebija z każdego prawie ich pomysłu”.

¹⁾ Gralewski J.: „Szkoła ludowa w ustawach Komisji Edukacji Narodowej”. *Szkoła Polska* 1906 r., nr 1.

Ta wła
w nowej c
replikę M
szania stal
w nowych
powołania
urządzeń i
nie jak da
nych, rad

„Nowe
mach. Ch
bezużytec
dynie ci,
kojenia r
i nieswia
magań z
się z tra
odtworza
mywać r
na drogę
w warur
ników”.

Z teg
i działak
misji Ed
z przesz
zadnego

Na ł
szkolneg
Ostro ro
jowanej
B. Kosk
zwracant
równow
w miarę

Przed
skimi by
Stowarzy

²⁾ Kr

³⁾ Tai

⁴⁾ Not

Ta właśnie obrona aktualności założeń Komisji Edukacji Narodowej w nowej chwili dziejowej, po 130 latach od ich sformułowania, wywołała replikę M. Kreczmar w *Nowych Torach*²⁾. Zwalczał on myśl wskrzeszenia starych form, choćby najdoskonalszych i najbardziej postępowych w nowych okresach dziejowych rozwoju, zwracał uwagę na konieczność powołania do życia w nowych warunkach historycznych — nowych urzędów i instytucji, przystosowanych do potrzeb współczesnych i równie jak dawniej Komisja Edukacji Narodowej „postępowych, bezwzględnych, radykalnych”.

„Nowe potrzeby — pisał Kreczmar — nie mieszczą się w starych ramach. Chcieć je w te ramy wtlaczać, jest co najmniej szarlataństwem, bezużytecznym marnowaniem energii, którego dopuszczać się mogą jedynie ci, co ślepo przywiązani do tradycji, pozornie tylko dążą do zaspokojenia nowych potrzeb, w istocie zaś pragną je stłumić — świadomi i nieświadomi wstecznicy. Ci, co jasno zdają sobie sprawę z nowych wymagań życiowych, szczerze pragną im zadość uczynić, nie mogą liczyć się z tradycjami walącej się w gruzy przeszłości. Ich zadaniem jest nie odtwarzać, referować i przekształcać stare, zużyte formy, nie podtrzymywać rozpadające się instytucje, lecz stwarzać i budować nowe. Powolna droga ciągłych przeobrażeń i przystosowań, po której kroczy postęp w warunkach normalnych, staje się w chwilach przełomu drogą wsteczników”.

Z tego punktu widzenia poddaje Kreczmar ostrej krytyce i ideologię, i działalność Polskiej Macierzy Szkolnej, która „nie poszła śladami Komisji Edukacji Narodowej, nie wkroczyła jak ona na drogę zerwania z przeszłością, nie głosiła żadnych nowych zasad ani ideałów, nie zajęła żadnego określonego stanowiska”.

Na łamach *Nowych Torów* formułowano postulat jednolitego systemu szkolnego, dostępnego dla wszystkich, organicznie ze sobą powiązanego. Ostro rozprawiono się z koncepcją dwu dróg wykształcenia, uprzywilejowanej szkoły średniej i szkoły ludowej dla mas. W polemice z broszurą B. Koskowskiego pt. *Jak wychowywać demokrację* (Warszawa 1906)³⁾ zwracano uwagę, iż należy dążyć „do rozwoju kultury umysłowej zarówno wszcz i w głąb, jak i wzwyż, by stała się dostępną dla wszystkich w miarę wrodzonego uzdolnienia”.

Przedmiotem głębokich różnic między obu orientacjami nauczycielskimi była sprawa kierunku wychowania moralnego i laicyzacji szkoły. Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego stało zdecydowanie na płasz-

²⁾ Kreczmar M. Komisja Edukacyjna a chwila dzisiejsza. *Nowe Tory* 1906 nr 2.

³⁾ Tamże

⁴⁾ *Nowe Tory* 1906, nr 1. Recenzje.

czyźnie wychowania religijnego. Było ono konsekwentnie realizowane w szkołach i instytucjach oświatowych Polskiej Macierzy Szkolnej. Polski Związek Nauczycielski żądał nauki świeckiej, wolnej od wpływów Kościoła. Była to jedna z najgłębszych różnic dzielących obie orientacje nauczycielskie i jeden z najostrzejszych problemów w ogólnych sporach ideologicznych. W jednym z pierwszych roczników pisma podano wywody St. Witkiewicza z krakowskiej *Reformy Szkolnej*, żądające laicyzacji szkoły, wyłączenia z niej nauki religii i wprowadzenia wykładu etyki świeckiej¹⁾. Podjęto walkę z wychowaniem klasztorным głosząc iż „między klasztorem i światem istnieje głęboka przepaść”, że „wychowanie klasztorne nie jest przystosowane do wymagań życia i epoki”.

Programy oświatowe formułowane przez postępowe nauczycielstwo na łamach *Nowych Torów* łączyły najściślej reformy szkolne z postulatami społecznych przeobrażeń. Wskazywano na ścisłą zależność reform wychowawczych z przemianami społecznymi. Przewrót społeczny miał udostępnić pełny udział w życiu kulturalnym masom społecznym likwidując nie tylko formalne ograniczenia, ale i nierówności ekonomiczne. Podkreślano, iż jedynie wyzwolony od ograniczeń społecznych i ekonomicznych wolny człowiek może przejawiać czynne zainteresowania oświatowe i rozwijać samodzielną twórczość. „Ażeby robotnik lub rzemieślnik mógł czytać książki i na wykłady uczęszczać — pisano w *Nowych Torach*²⁾ — aby nauczyciel miał czas na wycieczki piesze i grę na skrzypcach i czytanie, aby urzędnik nie tępił umysłowo i nie niedoleźniał fizycznie, aby chłop nie grzął w zabobonach i nie stał się ślepym narzędziem w rękach politycznych geszefciarzy, aby szwaczka miała pojęcie o higienie, a sklepikarka o wychowaniu dzieci — aby każdy człowiek mógł stać się w pełnym słowa tego znaczeniu człowiekiem fizycznie, moralnie i umysłowo zdrowym i silnym — na to trzeba przede wszystkim, aby praca na życie nie zjadała nikomu całego życia.”

Spory i polemiki o kierunek polityki oświatowej wyraźnie przycichły po załamaniu się ruchu rewolucyjnego. Zatracał się ich praktyczny sens wobec ograniczeń i represji okresu porewolucyjnego. Perspektywy budowania własnego systemu oświaty i wychowania oddalały się na czas nieograniczony. Likwidacja Polskiej Macierzy Szkolnej była nie tylko likwidacją instytucji o określonym obliczu ideowym. Stanowiła przerwanie prac oświatowych o szerokim zasięgu. Kierunek ideowy PMS zwalczany był przez obóz lewicy. W PMS ścierały się jednak wpływy różnych obozów politycznych, a ze względu na rozmiar prowadzonych prac sama instytucja uznana była powszechnie za naczelną instytucję

¹⁾ „Sprawy szkolne”. *Nowe Tory* 1909, nr 8.

²⁾ Moszczeńska I.: „Reformy pedagogiczne i reformy społeczne”. *Nowe Tory* 1906, nr 5.

oświatową
PMS — te

Był ich
rodowy ch
o nauczanie
Rosjan. Po
nych. Był
młodzież
społeczny
zarzutem
uczniów.

szkół, jak
sów Szko
uczniów
opłacać w

Wraz
dagogiczn
towych, c
możliwość
czasopism

Na mc
Szkoła Po
potrzebor
w r. 1908
pismo pn.
poprzedn
służyć, s
jawnej d:
się zaczę
upowszecz
szkołę rz
stanu.

W rolę
Wychow
światowe
charakter
tycznego
dycji Pr
omawian
wydawni
interesow

oświatową w Królestwie. To, co zostało po przerwaniu działalności PMS — to były jedynie prywatne szkoły średnie.

Był ich jednak od r. 1908 stawał się coraz bardziej niepewny. Ich narodowy charakter uległ znacznemu ograniczeniu na skutek zarządzenia o nauczaniu historii i geografii w języku rosyjskim przez nauczycieli Rosjan. Poważny cios stanowiła likwidacja Towarzystwa Wpisów Szkolnych. Była to instytucja społeczna, która pokrywała opłaty szkolne za młodzież z warstw ekonomicznie słabszych, rozszerzając w ten sposób społeczny zasięg szkoły prywatnej. Towarzystwo zostało rozwiązane pod zarzutem propagandy szkolnictwa prywatnego zamiast wspomaganie uczniów. Był to cios podwójny, godzący zarówno w podstawy materialne szkół, jak i w ich oblicze społeczne. Od czasu likwidacji Towarzystwa Wpisów Szkolnych prywatne szkoły średnie wyraźnie zawęziły krąg swych uczniów do dzieci z rodzin dobrze sytuowanych; młodzież nie mogąca opłacać wysokiego czesnego — szła coraz to liczniej do szkół rządowych.

Wraz z załamaniem się rewolucji w polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym nastąpiły duże zmiany. Likwidacja wielu instytucji oświatowych, ograniczenia w dziedzinie szkolnictwa prywatnego zmniejszyły możliwość praktycznych oddziaływań, zwięźlały teren naturalnego zasięgu czasopism pedagogicznych.

Na mocy ustaw stanu wyjątkowego zawieszona została w końcu r. 1907 *Szkoła Polska* ulegając likwidacji wraz z instytucją, której praktycznym potrzebom usiłowała służyć, tj. Polską Macierzą Szkolną. Wprawdzie w r. 1908 zespół skupiony wokół *Szkoły Polskiej* zaczął wydawać nowe pismo pn. *Sprawy Szkolne*, nie posiadało ono jednak tego zasięgu, co organ poprzedni. Szkoła średnia, której potrzebom usiłowały *Sprawy Szkolne* służyć, stawała się instytucją coraz bardziej ekskluzywną, inne tereny jawnej działalności oświatowej były ograniczone. W tej sytuacji odradzać się zaczęły stare formy organizacyjne nauczania. Wśród mieszczaństwa upowszechniało się elementarne nauczanie domowe, lud skazany był na szkołę rządową, która znowu nawracać zaczęła do przedrewolucyjnego stanu.

W roku 1909 w miejsce *Spraw Szkolnych* pojawia się nowy organ — *Wychowanie w Domu i w Szkole*, który wychodzić już będzie aż do wojny światowej. *Wychowanie w Domu i w Szkole* posiadało ściśle praktyczny charakter. Wychodząc w warunkach ponownego wzmożenia ucisku politycznego i ograniczeń w dziedzinie szkolnictwa — nawiązywało do tradycji *Przeglądu Pedagogicznego*. Względy cenzuralne uniemożliwiały omawianie zagadnień społeczno-wychowawczych — skupiało się przeto wydawnictwo głównie wokół spraw dydaktycznych, czemu sprzyjały zainteresowania naukowe jego redaktora — Lucjana Zarzyckiego.

Zmiany w okresie porewolucyjnym zaszły również w awangardowym organie lewicy nauczycielskiej — *Nowych Torach*. Znamienny dla pierwszych lat pisma żar wielkich polemik, wiązanie spraw oświaty i wychowania z przebudową społeczną — ustępuje miejsca bardziej praktycznemu nachyleniu, zwróceniu się raczej ku technice pedagogicznej. Wzmaga się w piśmie rola współpracowników, silniej z praktyką zawodu nauczycielskiego związanych, głównie Anieli Szygówny, jako świetnego dydaktyka, bliższego sprawom nauczania i wychowania niż zagadnieniom polityki kulturalno-oświatowej.

Charakterystycznym wyrazem tych przemian jest artykuł bojowego uprzednio polemisty pisma — I. Moszczeńskiej pt. „Fantazje pedagogiczne i reformy szkolne”¹⁾. Staje w nim autorka, snująca do niedawna radykalne koncepcje i programy na stanowisku umiarkowanego postępu. Po załamaniu się rewolucji i zwycięstwie reakcji nie widzi możliwości gruntownej zmiany stosunków szkolnych. Jako jedyną drogę postępu zaleca ulepszanie techniki nauczania i wychowania w granicach aktualnych warunków i możliwości.

Trzeźwość i realizm, liczenie się z warunkami życia polskiego w zaborze rosyjskim po upadku rewolucji szczególnie silnie zaakcentowane zostały w roku 1910 na tle sporu o młodzież, jaki rozgorzał w związku z artykułami Aurelego Drogoszewskiego, pomieszczonymi w redagowanej przez Tadeusza Rechniewskiego — *Wiedzy*²⁾.

W artykułach tych Aureli Drogoszewski zarzucał młodzieży okresu porewolucyjnego (lata 1909—1910) „zanik jakby energii życiowej, brak zainteresowania się sprawami ogólniejszymi, brak poczucia sił własnych i rażniejszego spojrzenia w przyszłość przez siebie wymarzoną i w pragnieniu budowaną”. W szczególności stwierdzał poziomość jej celów życiowych, upadek dążeń społecznych tak charakterystycznych dla życia młodzieży okresu przedrewolucyjnego i rewolucyjnego. „I oto — pisze Drogoszewski — jak sięgnie oko, młodzież nasza doskonale dostosowuje się do tej atmosfery, już w zaraniu życia swego gotuje się do swej roli... »obywatelskiej«... Jakaż zima powarzyła w jej duszy wszystkie kielki uczuć i dążeń farysowych... Może dlatego dziś romantyzm nie budzi w niej uniesień, woli zaś nieraz perkaliki Połanieckiego. Kiedy na nią zdążyły oddziaływać wpływy... pedagogiczne? Jakie zwątpienia i rozczarowania przeżyła? Na co siły zużyła? Nieświadomie dąży do urzeczywistnienia ideału wypiąstowanego przez moce opiekuńcze”.

Stanowisko Drogoszewskiego wymaga pewnych dopełnień. Należy

¹⁾ *Nowe Tory* 1909, nr 6.

²⁾ *Wiedza* 1909, nr 51, 1910 nr 12.

zwrócić u
socjalisty
zwycięski
w Wilnie
właściwy
ków zami
ny przed
odbiorcą

Nadżę
się konfi
typu pism
ciwą treś
zostawior

Podok
fakty w :
we pisma
wa w a
gogeniczne

Pytar
Chodziło
co — zda
ści na kr
orientacj

Na la
i uzasadn
ły, wyni
wiązkien
rozwijan
dań — c

„Nasz
pracuje i
reform?”

„Przy
lestwie
z klas p
kratyzm
wszelkie

Śpór,
nic w uj

¹⁾ Mo

zwrócić uwagę na fakt, iż zostało ono sformułowane w *Wiedzy*, organie socjalistycznym oraz w czasie największej presji politycznej ze strony zwycięskiej reakcji. *Wiedza* była wydawana poza granicami Królestwa, w Wilnie, ze względu na bardziej liberalną cenzurę. Zarówno jednak jej właściwy redaktor T. Rechniewski, jak i przeważna ilość współpracowników zamieszkiwali w Królestwie. Sytuacja w Królestwie stanowiła główny przedmiot zainteresowań *Wiedzy*. Królestwo było najpoważniejszym odbiorcą pisma.

Nadzór nad pismem był bardzo ścisły, świadczą o tym powtarzające się konfiskaty. Omówienie jakiejś zasadniczej kwestii na łamach tego typu pisma musiało przybierać formę bardzo oględną, czasem kryjąc właściwą treść pod pozorami ludzających tytułów czy też w formie analogii pozostawionych domyślności czytelnika.

Podobnie było z wywodami Drogoszewskiego. Stwierdzały one pewne fakty w sposób oględny, ostrożny. Czytelnik jednak, znający oblicze ideowe pisma, wiedział, o jakiej to atmosferze i „roli obywatelskiej” jest mowa w artykule, co oznaczają „moce opiekuńcze” i „wpływy pedagogiczne”.

Pytania postawione przez Drogoszewskiego nie budziły wątpliwości. Chodziło o zejście młodej generacji z drogi walki politycznej i społecznej, co — zdaniem Drogoszewskiego — pociągnęło za sobą zatracenie wrażliwości na krzywdę społeczną oraz uległość wpływom drobnomieszczańskich orientacji politycznych.

Na łamach *Nowych Torów* podjęto obronę młodzieży usiłując wyjaśnić i uzasadnić jej stanowisko. Argumenty, które w obronie młodzieży padały, wynikały z troski o zachowanie jej sił dla przyszłych zadań. Obowiązkiem młodzieży w aktualnej sytuacji nie jest walka polityczna, ale rozwijanie sił i uzdolnień do spełniania oczekujących ją w przyszłości zadań — oto jest główna teza obrony.

„Nasza młodzież nie pracuje nad przekształceniem społeczeństwa — pracuje nad sobą. Czy jednak nie jest to najpewniejsza droga do istotnych reform? Do najcenniejszych przeobrażeń?”¹⁾

„Przypomnijmy sobie — pisze Moszczeńska — iż mamy w Królestwie Polskim szkoły średnie, w których 60% uczniów rekrutuje się z klas pracujących. Koleżeństwo w takich warunkach wszczepia demokratyzm uczuć i nawyków o wiele silniejszych, lepiej wytrzymujących wszelkie próby niż teoretyczny demokratyzm haseł i programów”.

Spór, jaki rozgorzał wokół zagadnień młodzieży, dotyczył nie tyle różnic w ujmowaniu podstawowych celów wychowawczych, co stosunku mło-

¹⁾ Moszczeńska I.: „Nasza młodzież”. *Nowe Tory* 1910, nr 5.

dzieży i szkoły do aktualnej polityki i aktualnych zadań walki politycznej. Zespół pedagogów skupionych wokół czasopisma *Nowe Tory* bronił autonomii szkoły jako instytucji wychowawczej i jej niezależności od taktyki obozów politycznych.

Ten program społeczny pisma łączył się nadal z jego zdecydowanie postępowym obliczem, obszernymi informacjami na temat zdobyczy nowej psychologii i pedagogiki oraz walką o kierunek wychowania wolny od stanowych i wyznaniowych ograniczeń. Odzwierciedla on zasadniczą tendencję pisma wyrażającą się w walce o szkołę polską, ale szkołę postępową, która by realizowała postulaty demokracji polskiej zarówno w swej dostępności dla najszerszych mas społecznych, jak i treści wykształcenia i kierunku wychowawczym.

Po v
działani
boru ros
Mimo
szkoły p
pozbawie
naczoną
uruchom
da 1917
lizowanc
czątkowe
świeci p

Ten
korzysta
nictwa.

na orgar

W m
nie niep
państwo
towanier

Zywa
szkolneg
i nauczy

Już v
powołuje
zacji szk
Pedagogi
stańęła r

¹⁾ Wy.

²⁾ Kaz

³⁾ Do

Konrad C
czowa, Ja
Przanowski

Z DZIEJÓW WALKI O POWSZECHNOŚĆ NAUCZANIA I JEDNOLITOŚĆ SZKOLNICTWA W POLSCE¹⁾

Po wybuchu pierwszej wojny światowej otworzyło się szersze pole działania w dziedzinie organizacji szkolnictwa polskiego na ziemiach b. zaboru rosyjskiego.

Mimo spustoszeń i ciągłych rekwizycji powstają żywiolowo liczne szkoły początkowe i średnie. W niektórych okolicach każda prawie wieś, pozbawiona przez władze carskie oświaty, otwierała jednoklasówkę przeznaczoną wyłącznie dla dzieci danej wsi, a każde miasteczko starało się uruchomić szkołę średnią. W protokołach dep. WR i OP z dnia 18 listopada 1917 roku czytamy: „Gdy w niektórych gminach wielu powiatów zrealizowano powszechność nauczania na poziomie czterech klas szkoły początkowej, to w innych, w tych samych powiatach mapa sieci szkolnej świeci pustką”²⁾.

Ten żywiolowy pęd społeczeństwa do zakładania szkół należało wykorzystać i skierować we właściwe łożysko racjonalnej organizacji szkolnictwa. Wobec tego, że nie było władz szkolnych, obowiązek ten spadł na organizacje nauczycielskie i instytucje społeczne.

W miarę rozwoju działań wojennych wzrastały nadzieje na odzyskanie niepodległości. Wraz z tymi nadziejami budzi się troska o przyszłe państwo polskie. Pod jej wpływem podjęta też zostaje praca nad przygotowaniem projektów organizacji różnych dziedzin życia publicznego.

Żywą działalność nad wypracowaniem koncepcji przyszłego ustroju szkolnego rozwijają w Królestwie organizacje działaczy oświatowych i nauczycieli.

Już w listopadzie 1914 roku Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego powołuje Komisję Pedagogiczną³⁾ dla zaprojektowania przyszłej organizacji szkolnictwa. Mimo że w Stowarzyszeniu i w powołanej Komisji Pedagogicznej przeważali ludzie o umiarkowanych poglądach, Komisja stanęła na stanowisku zasady wysokozorganizowanej szkoły powszechnej

¹⁾ Wyjątek z obszerniejszej pracy pt. *Walka o upowszechnienie oświaty*.

²⁾ Kazimierz Konarski: *Ministerstwo WR i OP w latach 1917—1921*.

³⁾ Do Komisji Pedagogicznej należeli: Ziemowit Arlitewicz, Józef Bojański, Konrad Chmielewski, ks. Jan Gralewski, Maksymilian Halpern, Maria Iwaszkiewiczowa, Jan Jaruszyński, Teodora Męczkowska, Bogdan Nawroczyński, Władysław Przanowski, Paweł Sosnowski, Józef Stypiński, Grzegorz Zawadzki.

i jednolitości szkolnictwa, przewidując jako podstawę ustroju szkolnego siedmioletnią ogólnokształcącą, obowiązkową dla wszystkich szkołę powszechną i opartą na niej cztero- lub trzyletnią szkołę średnią ogólnokształcącą lub zawodową. Świadectwem, że Komisja miała pełną świadomość społecznego znaczenia takiej organizacji szkolnictwa, świadczą słowa uzasadnienia projektowanego ustroju szkolnego... „Różnica zasadnicza pomiędzy naszą szkołą powszechną a tak zwaną szkołą ludową w Europie polega na tym, że nasza szkoła jest podstawową szkołą publiczną, jest punktem wyjścia całego systemu szkolnictwa narodowego. Szkoły stopni wyższych są jej rozwinięciem, uzupełnieniem nadbudowy, gdy w Europie szkoła ludowa pozostaje w bardzo luźnym związku ze szkołami innych stopni”¹⁾).

Program szkoły powszechnej w zakresie trzech niższych klas miał odpowiadać programowi trzech pierwszych klas dotychczasowych szkół ludowych, w zakresie zaś czterech wyższych — programowi czterech pierwszych klas dotychczasowej szkoły średniej ogólnokształcącej. Program przewidywał możliwość pochylenia zawodowego w trzech ostatnich klasach zarówno w nauce, jak i w zajęciach praktycznych.

Wybitnie postępowej koncepcji ustroju szkolnego nie towarzyszył jednak jasny program jej realizacji. Komisja nie stanęła na stanowisku ustawowego wprowadzenia przez państwo nowego ustroju szkolnego. Odwoływała się raczej do dobrej woli społeczeństwa. Przewidywała, że przeprowadzenie reformy szkolnej w najbliższym czasie jest niemożliwe ze względów ekonomicznych, że obok szkół publicznych dla klas mniej zaможnych, „dla ludu wiejskiego i miejskiego”, będą istnieć szkoły prywatne „organizowane dla mieszczaństwa mogącego łożyć na szkołę”²⁾. Nie mówi się też nic o likwidacji klas niższych szkoły średniej. Przeciwnie, opracowuje się program ośmioletniego gimnazjum, mającego za zadanie przygotowanie młodzieży do szkół wyższych. Wprawdzie mówi się również o państwowych cztero- lub trzyletnich szkołach średnich przeznaczonych dla bardziej uzdolnionych abiturientów szkół powszechnych, ale jako o drugim torze kształcenia młodzieży. O wycofywaniu się z koncepcji 7-letniej szkoły powszechnej świadczy fakt, że Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego w roku 1916 opracowuje program pięcioletniej szkoły powszechnej, nie podejmuje zaś wcale pracy nad programem siedmioletniej. W praktycznym projekcie realizacji ustroju szkolnego przekreśla się więc jednolitość szkolnictwa, a wypracowanej w 1915 roku koncepcji nadaje się charakter wizji dalekiej przyszłości.

¹⁾ *Wychowanie w domu i szkole* pismo Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego 1915—1916.

²⁾ *Wychowanie w domu i szkole* 1915—1916.

Im bardziej zbliża się możliwość realizacji tej koncepcji, tym bardziej oddalają się od niej jej twórcy. W okresie organizowania szkolnictwa polskiego w wolnym państwie większość członków Komisji Pedagogicznej przeciwstawia się koncepcji wysuniętej swego czasu przez siebie. Niemniej jednak koncepcję tę uzna za swoją najbardziej postępową część nauczycielstwa i podejmie walkę o jej zrealizowanie. Problemem ustroju szkolnego coraz żywiej interesuje się najbardziej związane z właściwym rozwiązaniem problemu szkoły powszechnej nauczycielstwo szkół początkowych. Powołane do życia przez Ksawerego Praussa na terenie okupacji austriackiej w roku 1915 Centralne Biuro Szkolne skupiło ponad 20 organizacji oraz towarzystw oświatowych i odegrało dużą rolę w organizowaniu się ruchu nauczycielskiego. Pod jego wpływem zwołany zostaje w roku 1916 zjazd delegatów organizacji nauczycielskich Królestwa, który powołał do życia Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych. W Galicji wznawia działalność Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego. Na zjazdach tych organizacji toczą się dyskusje na temat ustroju szkolnego.

W roku 1917 Ksawery Prauss występuje w tym środowisku z projektem ustroju szkolnego, wypowiadając się za pięcioletnią obowiązkową szkołą powszechną dla młodzieży w wieku 7—11 lat oraz 3-letnią nauką uzupełniającą¹⁾.

Szereg mówców na tym zjeździe wypowiada się przeciwko projektowi siedmioletniej szkoły powszechnej jako nierealnemu w związku z warunkami ekonomicznymi, brakiem budynków szkolnych i kadry nauczycielskiej. Ustrój szkolny zaprojektowany przez Praussa nie był jednolity, przewidywał różne typy szkół dla różnych środowisk społecznych.

Ale już w 1918 roku, po objęciu stanowiska ministra WR i OP, Ksawery Prauss występuje z nowym projektem nawiązując do wspomnianej wyżej koncepcji Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Podstawą ustroju szkolnego w tym projekcie jest obowiązkowa siedmioletnia szkoła powszechna dla dzieci wszystkich warstw społecznych, związana ze szkołą średnią: niższe klasy mają być przyłączone do szkół powszechnych, a z klas wyższych mają powstać szkoły średnie kilku typów. Projekt więc stał na stanowisku jednolitości szkolnictwa.

Postępowy charakter wypracowanej przez środowisko działaczy oświa-

¹⁾ K. Prauss — „W sprawie realizacji powszechnego nauczania” — Warszawa 1917 r. Projekt Praussa przyjęty został przez Pierwszy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego szkół początkowych w Warszawie w grudniu 1917 roku „jako najbardziej odpowiadający wymaganiom nauczycielstwa i jako realnie odpowiadający warunkom, w jakich się znajduje obecny stan naszego szkolnictwa”. Zjazd podkreślił jednocześnie, że projekt ten jest wyrazem minimalnych postulatów w tej dziedzinie. Zrzeszenia NPSP Pierwszy zjazd delegatów ZNPSP. *Rezolucje i dezyderaty*. Warszawa 1918 r.).

towych i nauczycieli Królestwa koncepcji ustroju szkolnego był wynikiem prądów politycznych, którym to środowisko ulegało. Wzmagający się w Rosji i Królestwie ruch rewolucyjny oddziaływał na całą patriotyczną inteligencję polską. Z ruchem tym wiązała Polaków nienawiść do caratu i nadzieja na odzyskanie przy jego pomocy wolności narodowej.

Koncepcja wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej i jednolitości szkolnictwa miała zdecydowanych wrogów w klasach posiadających. Projekt Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, a zwłaszcza „program Praussa”, obalał przywileje tych klas w dziedzinie oświaty, pobudził więc to środowisko do wysuwania koncepcji zmierzających do utrzymania klasowego charakteru dotychczasowej organizacji szkolnictwa. W Królestwie walka z nową koncepcją ustroju szkolnego znajdzie wyraz przede wszystkim w obronie szkolnictwa prywatnego zarówno elementarnego, jak i średniego, które tu było bardzo rozpowszechnione i miało swoje piękne tradycje narodowe z okresu niewoli. Główną jednak rolę w tej walce odgrywało środowisko galicyjskie, przede wszystkim Towarzystwo Szkół Wyższych. Wybitny działacz tego Towarzystwa, Tadeusz Łopuszański¹⁾, w Warszawie i Krakowie wygłasza odczyty, w których koncepcjom Komisji Pedagogicznej przeciwstawia własną — opartą na zasadzie tak zwanych „sił selekcyjnych”²⁾.

Pozornie akceptując zasadę powszechnej siedmioletniej szkoły, przekreśla jej sens społeczny wprowadzając do organizacji podwójną selekcję. Pierwszy raz po pierwszych trzech latach nauki, po których lepsi uczniowie kierowani byliby do wyższych szkół ludowych, mniej zdolni kończyliby dalsze 4 klasy w tej samej niższej szkole ludowej. Druga selekcja następowałaby po ukończeniu 7 klas szkoły powszechnej przy przechodzeniu do szkoły średniej. Wymowa społeczna tej koncepcji nie wymaga komentarzy. Sam Łopuszański nie ukrywał przyświecających mu tendencji społecznych, wyrażając pogląd, że inną naukę należy dawać przyszłym rzemieślnikom i robotnikom, a inną przyszłej inteligencji.

Przez ogół działaczy oświatowych i nauczycieli koncepcja ta została odrzucona jako sprzeczna z zasadą jednolitości szkolnictwa, uniemożliwiająca dzieciom sfer uboższych dostęp do wyższych stopni nauczania. Na III Zjeździe Delegatów Polskich Towarzystw Nauczycielskich w Piotrkowie w sierpniu 1918 r. znaczna większość delegatów wypowiedziała się przeciwko koncepcji zaproponowanej przez Łopuszańskiego. Natomiast na tym samym Zjeździe wszczęty został spór o to, czy szkoła średnia ma się opierać na 7 klasach szkoły powszechnej, czy też na 6, przy czym

¹⁾ T. Łopuszański był początkowo inspektorem szkół ludowych na terenie okupacji austriackiej, później był mianowany przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego naczelnym inspektorem szkół, następnie wiceministrem i ministrem.

²⁾ *Ruch Pedagogiczny* 1918, nr 2 i 3.

w tym ostatnim wypadku przewidywano klasę siódmą dla młodzieży, która nie przechodziła do szkół średnich. W tym ujęciu 7 klasa zyskała sobie miano „czapki”. Jakkolwiek zjazd Piotrkowski przesądził tę sprawę na korzyść oparcia pięcioletniej szkoły średniej na klasie VII (25 głosów przeciwko 13, przy czym za pierwszą koncepcją głosowali prawie wszyscy — prócz jednego — delegaci szkół powszechnych), spór ten toczy się przez całe dwudziestolecie i zgodnie z postulatami postępowego nauczycielstwa rozstrzygnięty zostaje dopiero w Polsce Ludowej.

Zjazd przyjął również — na okres przejściowy — koncepcję Praussa z 1917 r. — pięcioletniej szkoły powszechnej, stojąc na stanowisku, że warunki ekonomiczne — brak budynków i nauczycieli — nie pozwala na wprowadzenie od razu powszechnej szkoły siedmioletniej. Na zjeździe — któremu przewodniczył Jan Kasprówicz — dla wzmocnienia walki o postulaty oświaty postanowiono powołać Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich¹⁾.

Łącznie z walką o poziom szkoły powszechnej postępowe nauczycielstwo podejmuje walkę o system kształcenia nauczycieli, uważając słusznie, że sprawy te są z sobą ściśle związane. Minimalistycznym w tej dziedzinie koncepcjom w postaci czteroletniego seminarium nauczycielskiego po pięcioletniej szkole powszechnej, a nawet projektowi Praussa z 1917 r. pięcioletniego seminarium przeciwstawia nauczycielstwo na swoich zjazdach projekt Rowida likwidacji seminariów i oparcia 2—3-letnich studiów pedagogicznych na pełnej ogólnokształcącej szkole średniej. Wysuwane są i projekty dalej idące, domagające się studiów wyższych dla wszystkich nauczycieli. Zjazd Piotrkowski i w tej sprawie powziął decyzję kompromisową, przyjmując projekt siedmioletnich seminariów z programem ogólnokształcącym w pierwszych pięciu latach, a w dwóch ostatnich z pedagogicznym, godząc się zarazem w okresie przejściowym na pięcioletnie z trzyletnim programem ogólnokształcącym i dwuletnim pedagogicznym. Spór w tej dziedzinie nie został rozstrzygnięty i ciągnie się po dzień dzisiejszy.

W lutym 1919 roku wydany został dekret „O obowiązku szkolnym”, ustalający na terenie b. zaboru rosyjskiego powszechną naukę siedmioletnią. Jednocześnie dekret przewidywał, że do czasu zorganizowania na całym terenie Królestwa pełnych siedmioletnich szkół powszechnych mogą być zakładane szkoły powszechne z czteroletnią nauką i trzyletnią szkołą uzupełniającą (o jednym nauczycielu), i szkoły (o dwóch nauczycielach) z pięcioletnią nauką i dwuletnią uzupełniającą. W tej sytuacji odbył się w dniach 14—17 kwietnia 1919 r. zwołany do Warszawy z inicjatywy

¹⁾ Stanisław Świdwiński: „Sejm Nauczycielski”. *Przegl. Hist.-Ośw.* nr 3—4, str. 53.

Ksawerego Praussa ogólnokrajowy Zjazd Delegatów 44 organizacji nauczycielskich i oświatowych w celu porozumienia się Ministerstwa Oświaty z organizacjami nauczycielskimi w sprawach organizacji szkolnictwa. Zjazd ten zyskał sobie miano Sejmu Nauczycielskiego ¹⁾).

Ministerstwo (w referacie Mariana Reitera) wystąpiło na Zjeździe z projektem wprowadzenia we wszystkich szkołach nauki siedmioletniej z tym, że w szkołach pełnoklasowych w klasie III nauka byłaby dwuletnią, a w klasach IV — trzyletnią, w szkołach dwuklasowych w klasach IV i V — dwuletnią. Tylko w szkołach o co najmniej trzech nauczycielach byłaby we wszystkich klasach nauka jednoroczna.

Koncepcję tę Zjazd przyjął, uchwalając między innymi, że obowiązek uczęszczania do szkoły powszechnej zaczyna się przymusowo po ukończeniu siódmego roku życia dziecka, ale umysłowo i fizycznie rozwinięta młodzież może być przyjęta już po ukończeniu 6 lat życia, oraz że szkoła powszechna ma być siedmioletnią, jednolitą. Jednocześnie Zjazd wypowiedział się przeciwko projektowanym przez Ministerstwo szkołom wydziałowym dopuszczając je tylko czasowo na Śląsku. Jako szkołę najniżej zorganizowaną przewidywał Zjazd szkołę o dwóch klasach i dwu nauczycielach ²⁾).

Tak więc zasada siedmioletniego nauczania została ustalona. Przeprowadzona na Sejmie Nauczycielskim zasada siedmioletniej obowiązkowej szkoły powszechnej i jednolitości szkolnictwa staje się wytyczną polityki szkolnej postępowych sfer społeczeństwa polskiego. Najbardziej aktywnymi rzecznikami postulatów Sejmu Nauczycielskiego stają się organizacje grupujące postępowe nauczycielstwo, więc Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych powołany do życia w wyniku połączenia Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych (Królestwo) z Krajowym Związkiem Nauczycielstwa Ludowego (Galicja) oraz Związek Zawodowy Nauczycieli Polskich Szkół Średnich.

Obie organizacje nauczycielskie domagają się realizacji postulatów Sejmu Nauczycielskiego w licznych artykułach prasy własnej i w postępowych czasopismach ogólnych, na wielu zebraniach i na wszystkich niemal swoich zjazdach.

W miarę upływu czasu wzrasta zaniepokojenie brakiem konkretnych zarządzeń Ministerstwa Oświaty zmierzających do realizacji tych postulatów. Władze nie czyniły właściwie prawie nic dla stworzenia warunków, które by umożliwiły realizowanie postulowanej na Sejmie Nauczycielskim reformy. Konieczne dla realizacji reformy szkolnej sprawy budow-

¹⁾ Stanisław Świdwiński: „Sejm Nauczycielski” *Przegl. Hist.-Ośw.* nr 3—4, nr 53.

²⁾ *O szkołę polską* — I Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski.

nictwa szkolnego i przygotowania należycie wykwalifikowanych kadr — wciąż pozostawały nie załatwione.

Postulaty w tej dziedzinie zgłoszone przez organizacje nauczycielskie i stronnictwa lewicowe nie znajdowały oddźwięku ani w Ministerstwie Oświaty, ani w Ministerstwie Skarbu (które nawet przeciwdziało uchwaleniu ustawy o budowie publicznych szkół powszechnych), ani wśród większości członków Komisji Oświatowej Sejmu¹⁾. Chodziło o to, aby zobowiązać skarb państwa do udzielania gminom przystępującym do budowy szkół 50% zapomogi, a oprócz tego pożyczki. Przedstawiciel ziemianstwa ks. Czetwertyński na Komisji Sejmu orzekł, że skarb państwa nie stać na taki luksus. Wiceminister dr Weinfeld zobowiązał się do opracowania ogólnego planu finansowego państwa i wstawienia doń pozycji na budownictwo szkolne. Chciał jednak zasiłki skarbu zmniejszyć do 33%. Za tym pomniejszeniem głosowali posłowie prawicowi, a wśród nich członkowie Stow. Chrz. Narodowego Nauczycielstwa — Arcichowski i Thomas. Aby więc pobudzić Sejm i Rząd do żywszego tempa prac przygotowawczych do reformy szkolnej, wspólny Zjazd Nauczycieli Szkół Powszechnych i Średnich uchwalił zorganizowanie „Dnia Szkoły Powszechnej”. Ustalono datę zwołania wieców w tej sprawie na 2 października 1921 r.

Jak Polska długa i szeroka, w tym dniu niedzielnym w każdej większej wsi i każdym mieście odbywały się wiece publiczne, na których zapadały rezolucje zredagowane przez Związek i na których przemawiali oprócz działaczy związkowych posłowie sejmowi stronnictw robotniczych i chłopskich, radni miejscy, przedstawiciele instytucji kulturalnych i społecznych. Magistrat Łodzi wydał specjalną jednodniówkę. W Warszawie na placu Teatralnym zgromadziło się 50 000 ludzi, w Łodzi na placu Wolności i na placu Reymonta 70 000. Na ulicach nawet powiatowych miast, jak Sandomierz, Węgrów, rozlepiano specjalne plakaty.

Powzięte uchwały brzmiały: „Domagamy się, żeby wszystkie dzieci zgodnie z konstytucją mogły się uczyć bezpłatnie w szkołach powszechnych i żeby do tego były obowiązane. Domagały się, żeby nauka trwała siedem lat. Trzy niższe klasy szkoły średniej winny być przyłączone do szkoły powszechnej.

Domagamy się zakazu pracy zarobkowej dzieci w wieku szkolnym. Domagamy się, aby szkołą najniższą była szkoła o trzech nauczycielach.

¹⁾ *Głos Naucz.* Rok 1921, nr 10—11 str. 132 „p. Dzierżanowski, przedstawiciel Min. Skarbu, na Kongresie Sejmu zaznacza, że rząd sprzeciwia się ustalaniu 50% udziału państwa w budownictwie szkolnym”. Poseł Woźnicki: „Nieczułość rządu na sprawy oświatowe jest zdumiewająca”.

...żeby nauczyciele szkół powszechnych byli tak samo kształceni, jak nauczyciele szkół średnich¹⁾".

Rezolucje te przesłano na ręce marszałka Sejmu, premiera, ministra oświaty i zarządów związków.

Ten powszechny głos opinii społecznej bynajmniej nie zmienił przekonań prawicy. Ustawa o zakładaniu i budowie publicznych szkół powszechnych bądź nie była stawiana na porządek obrad Sejmu mimo interpelacji posłów socjalistycznych, bądź była wycofywana. Trzeba było apelu do Konwentu Seniorów, aby wreszcie wpłynęła i została w dniu 14 lutego 1922 r. uchwalona, a w dniu 17 lutego ogłoszona jako obowiązująca w *Dzienniku Ustaw*.

Najważniejszy w ustawie o budowie szkół był art. 10, który brzmiał: „na budowę lub przebudowę szkół i domów mieszkalnych dla nauczycieli... ..będą udzielane gminom ze skarbu państwa zasiłki w wysokości 50% kosztów budowy, na pokrycie pozostałych kosztów mogą być przyznawane ze skarbu państwa długoterminowe pożyczki”.

Ustawa ta niezmiernie korzystna dla gmin nie została, niestety, w swoim czasie należycie wykorzystywana.

Tempo przygotowań do reformy szkolnej ze strony Ministerstwa było bardzo powolne. Art. 6 ustawy z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych uzależnił stopień organizacyjny szkoły od liczby dzieci: „Jeśli liczba ta w przeciągu trzech następujących po sobie lat nie przekracza 60, to szkoła ma być o jednym nauczycielu, przy liczbie 61—100 o dwóch, przy 101—150 o trzech, przy 151—200 o czterech, przy 201—250 pięcioklasowa, przy 251—300 sześcioklasowa i dopiero przy ponad 300 — pełna siedmioklasowa”. Za podstawę wzięto również 3 km odległości zamieszkania dziecka od szkoły. Ale gdy chodziło o liczbę dzieci przypadających na jednego nauczyciela, przyjęto nie pedagogiczny wymiar 40, ale 60, co obniżało stopień organizacyjny szkoły. Było to sprzeczne z uchwałami Sejmu Nauczycielskiego, które istnienia jednoklasówek w ogóle nie przewidywały.

Tej tendencji Ministerstwa Oświaty do obniżania poziomu szkół wiejskich sprzyjało niedoceniecie szkoły wyżej zorganizowanej przez ludność wiejską. Każda wieś wolała mieć jednoklasówkę u siebie niż dwuklasówkę u sąsiada. Częściowo taki stosunek da się usprawiedliwić stanem dróg (roztopy, powodzie) oraz brakiem obuwia i odzieży. Jednakże w roku 1923, gdy przystąpiono do opracowywania w gminach planów budowy szkół, względy oszczędnościowe, oprócz innych, wpływały na komasowanie szkół niżej i wyżej zorganizowanych, a moment ten posłużył niejedne-

¹⁾ *Głos Nauczycielski* 1921 nr 15 str. 195.

mu postępowemu inspektorowi szkolnemu czy wizytatorowi do scalenia takich szkół w latach następnych. Na szczeblu samej szkoły powszechnej nie było jednolitości, to znaczy powiązania programów, a tym samym możliwości przechodzenia bez straty czasu z któregośkolwiek oddziału szkoły niżej do wyżej zorganizowanej. W szkole jednoklasowej nauczyciel mógł się uczniami I oddziału zajmować ledwie 1 godzinę dziennie (druga zajęcia ciche, a więc problematyczne w skutkach), w siedmioklasowej — 3, w II — oddziale w jednoklasówce, w siedmioklasówce $3\frac{1}{2}$, oddział trzeci był w jednoklasówce dwuletni, bo chodziło o fikcję, o zatrzymanie dzieci w szkole przez lat siedem, a nie o ukończenie przez nie klas siedmiu.

Przeprowadzenie postulatu likwidacji niższych klas szkoły średniej i podnoszenie stopnia szkół powszechnych napotykało opór ówczesnych klas posiadających, utrzymujących, że młodzież pochodzenia plebejskiego jest mniej inteligentna, źle wychowana, co grozi obniżeniem poziomu szkoły średniej i w ogóle kultury narodu. Twierdzenia te obalali na łamach prasy własnej i ogólnej Związek Zawodowy Nauczycieli Polskich Szkół Średnich (*Ogniwo* 1928 r.). Związek przeprowadzał systematyczne badania nad postępami absolwentów szkół powszechnych uczących się w szkołach średnich. Oto w r. 1922/23 absolwenci ci wykazali postęp niedostateczny 0%, dostateczny 33,3%, dobry 66,7%, bardzo dobry 0%.

Podobnie wykazano niesłuszność zarzutów co do braku kwalifikacji ze strony nauczycieli szkół powszechnych. Z dniem 1 września 1925 r. na terenie województw centralnych nie było już ani jednego niewykwalifikowanego nauczyciela, natomiast wg pracy M. Falskiego¹⁾ na 74 602 nauczycieli szkół powszechnych posiadało tytuły naukowe 2 538, wykształcenie wyższe bez tytułów 583, półwyższe — instytucje 1 119, studiowało 4 385.

Wbrew zapowiedziom dyrektora dep. WRiOP Mikułowskiego — Pomorskiego nie przeprowadzono upaństwowienia prywatnych szkół średnich, odziedziczonych po zaborcach, co krzywdziło wiele dzielnic kraju i wiele miast.

W roku 1927 na ogólną liczbę 777 — szkół państwowych było 271, przy czym Warszawa (931 200 mieszkańców) — 13 szkół państwowych, Łódź (501 000 ludności) — tylko 2 (dwie), Lwów (219 200) — 14 państwowych, Kraków (181 750) — 10 państwowych.

Geografia uprzywilejowuje skupienia urzędniczo-burżuazyjne. Poseł dr Adam Próchnik zgłosił w r. 1928 wniosek do Sejmu o wstawienie odpowiednich pozycji na szkoły w Łodzi i Borysławiu. Wnioski zostały przez Sejm odrzucone. Choć szkoły państwowe były teoretycznie bezpłatne,

¹⁾ Dr Marian Falski: „Nauczyciele w liczbach”. W-wa 1938.

wprowadzono takse administracyjną, wynoszącą przeciętnie 200 złotych, co jednak było znacznie niższe niż opłaty w prywatnych szkołach średnich. Dlatego przekształcenie niższych klas szkoły średniej na klasy bezpłatnej szkoły powszechnej leżało w interesie najszerszych mas społecznych.

W Sejmie i kołach rządowych toczyła się ostra walka o zasady polityki szkolnej. W przemówieniach prawicy sejmowej, między innymi przewodniczącego Komisji Oświatowej Sejmu, posła Romana Sołtysa (w dniu 27. IV. 1925 r.), odzywają się echa przemówień Stańczyków z Sejmu lwowskiego („zrobiliśmy ze szkoły powszechnej uniwersytet”). Przedstawiciel zamożnych chłopów, poseł Gawlikowski, uznał szkołę siedmioklasową za przedwczesną.

Niewiele od tych poglądów różniło się stanowisko ministra Stanisława Grabskiego, jednego z przywódców prawicy. „Należy — twierdzi w swoim przemówieniu z dnia 27. IV. 25 r. — zmniejszyć zakres wiedzy, ale niech dzieci umieją go gruntownie”. „Uważam, że nie możemy mieć wszędzie szkoły 7-klasowej, musimy potworzyć niższe i powiązać je z wyższymi”.

Stosownie do tych tendencji w opracowanym w najgłębszej tajemnicy projekcie ustroju szkolnego, zgłoszonym w dniu 26 października 1925 roku do Sejmu ¹⁾, minister Grabski przyjmowanie do szkoły średniej oparł zaledwie na świadectwie 5-ciu oddziałów (art. 11), a więc redukował dwie klasy szkoły średniej. Pozostałe sześć nazwane liceum rozbijał na dwa stopnie: niższy jednolity i wyższy zróżnicowany. Odesłany do Komisji Oświatowej projekt nie doczekał się realizacji skutkiem przewrotu majowego.

W ślady endeckiego ministerstwa wstępowało ministerstwo sanacyjne. W latach 1926—1932 lewica polityczna, instytucje polityczne i związki nauczycielskie organizują szereg wieców, wydają publikacje domagające się realizacji reformy szkolnej. Niektórzy z działaczy naukowców szli w swych projektach dalej. Takim był prof. Antoni Dobrowolski, który na Kongresie Pedagogicznym ZNP w dniu 6 lipca 1931 roku zgłosił projekt dziesięcioklasowej szkoły powszechnej. Zarząd Główny ZNP włączył ten projekt do części nieoficjalnej swego sprawozdania ²⁾. Prof. A. B. Dobrowolski uzasadnia swój projekt wszechstronnie. Stara się przekonać społeczeństwo, że inwestycje szkolne są najkorzystniejszymi niezawodnymi dla państwa nakładami, zwraca uwagę na postęp techniczny i na konieczność przygotowania doń pracowników. Stwierdzając, że tendencje rozwojowe procesów polityczno-społecznych idą w kierunku udostępniania

¹⁾ W związku z ostrą krytyką projektu przez ZNSP i postępowych kół społeczeństwa rząd wycofał projekt Grabskiego z porządku obrad Sejmu.

²⁾ „Drugie Kongres Pedagogiczny ZNP w Wilnie w r. 1931”, Nasza Księgarnia 1932.

władzy najszerszym masom, wyraża obawę, że bez odpowiedniego przygotowania dadzą się łatwo opanować biurokracji albo demagogii, skutkiem czego demokracja stanie się fikcją. Podstawowym kanonem demokracji — zdaniem A. B. Dobrowolskiego — jest równość nie tylko wobec prawa, ale i wobec kultury i nauki. Siedmioklasowa szkoła powszechna nie czyni zadość temu warunkowi. Obejmuje ona roczniki do okresu pokwitania płciowego, krytycznego momentu dla młodzieży, kiedy właśnie należy wzmocnić opiekę wychowawczą. Właśnie w tym przełomowym momencie młodzież nie powinna szkoły opuszczać — jeszcze bowiem nie idzie do pracy zawodowej dozwolonej po ukończeniu lat 15. Wytwarza się niebezpieczna luka w wychowaniu. Ponadto młodzież nawet siódmej klasy szkoły powszechnej nie dojrzała jeszcze do abstrakcyjnego myślenia i stąd jest niemożliwością zapoznanie jej z istotną wiedzą, a przede wszystkim nie można jeszcze jej wdroyć do pracy umysłowej nad samym sobą i zaprowadzić do samokształcenia, które powinno znamionować każdego człowieka XX stulecia. Podobnie po ukończeniu lat czternastu nie ujawniają się wyraźnie jej uzdolnienia, zainteresowania i aspiracje, niemożliwa więc jest właściwa rekrutacja do zawodu ¹⁾.

Wbrew tym dalekosiężnym projektom, rządzące koła sanacyjne szły w odwrotnym kierunku, tłumacząc się ogólną sytuacją ekonomiczną.

Przeprowadzony w roku 1931 spis powszechny wykazał 23,1% analfabetów ²⁾. W roku 1932 według prof. M. Falskiego nie zapisano do szkoły 10,48% dzieci w wieku szkolnym. Odsetek ten zmniejszono w roku 1938 do 9,2%. Mimo zaangażowania bezpłatnych praktykantów nie podniesiono do dawnego poziomu liczby etatów nauczycielskich (zredukowano w roku 1931 — 2000 etatów).

Powołane Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych nie mogło zrównoważyć spustoszeń w budownictwie szkolnym spowodowanych polityką „oszczędnościową”. Już w roku 1925 zawieszono budowę 494 gmachów szkolnych. Minister Janusz Jędrzejewicz przy wybitnym udziale wiceministra Kazimierza Pierackiego bez omówienia w szerokiej dyskusji publicznej, bez pozostawienia nawet organizmom nauczycielskim i posłom sejmowym dostatecznego czasu na rozważenie i spokojne ustosunkowanie się do jego koncepcji, zgłosił w dniu 20 stycznia 1932 r. w Sejmie projekt ustawy o ustroju szkolnym. Projekt został zaaprobowany przez Radę Ministrów.

Niezależna opinia publiczna czuła się tym manewrem Ministerstwa Oświaty zaskoczona, ale w ówczesnej sytuacji politycznej i gospodarczej

¹⁾ „Drugi Kongres Pedagog. ZNP w Wilnie 1931”. W-wa „Nasza Księgarnia” 1932.

²⁾ Kaz. Czapiński: Przemówienie w Sejmie z dnia 20 lutego 1932 r. „Robotnik”, „Głos Nauczycielski”.

obóz demokratyczny miał ograniczone możliwości. Działo się to przecież po wywiezieniu posłów do Brześcia, po wyborach odbywających się w atmosferze terroru, w czasie stagnacji gospodarczej, a więc bezrobocia i redukcji. Uniemożliwiano zwoływanie wieców, pochodów i innych demonstracji. Pozostawała prasa, przemówienia posłów w Sejmie oraz oddziaływanie na nauczycielstwo. Niestety, Prezydium Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego¹⁾ stało się od przewrotu majowego ekspozyturą obozu rządowego.

Polityka Prezydium budziła zastrzeżenia wśród nauczycielskich kół demokratycznych: nauczycieli członków i sympatyków KPP, PPS i lewicy stronnictwa ludowego. Od roku 1930 datuje się zbliżenie tych odłamów i łączność działania. Już w roku 1931 odbyły się w dniach 8 maja, 25 lipca, 1 listopada wspólne zebrania z udziałem posłów, senatorów i działaczy oświatowych dla podjęcia akcji przeciw katastrofie szkolnej, w obronie założeń ideowych szkoły demokratycznej. Wspólnym wysiłkiem wydano szereg broszur, między innymi broszurę pt.: *W obronie szkoły demokratycznej*, krytykując tzw. wychowanie państwowe i demaskując politykę oświatowo-kulturalną ministra Jędrzejewicza.

W dniu 16 stycznia 1932 roku odbyło się w Zw. Zaw. Kolejarzy ponowne wspólne zebranie posłów, senatorów, działaczy oświatowych i opozycyjnych członków Zarz. Gł. ZNP. Na zebraniu tym projekt ministra Jędrzejewicza poddano obiektywnej analizie. Stwierdzono, że na 59 artykułów aż 36 zawiera pełnomocnictwa dla ministra, zaś art. 6 pozwala mu skracać nawet obowiązek szkolny. Stwierdzono, że pod pozorami jednolitości ukrywa się utrudnianie młodzieży dostępu do szkoły średniej, a tym bardziej wyższej. Szkoła w ogóle została podzielona na pięć stopni: trzy na szczeblu podstawowym, dwa na szczeblu średnim. W późniejszej dyskusji minister Jędrzejewicz i prasa prorządowa uzasadniała tę strukturę w taki sam sposób, jak przed siedmiu laty minister Grabski: odplywem młodzieży ze szkół z różnych klas. Projekt opierał szkołę średnią nie na siedmiu klasach szkoły powszechnej, ale na sześciu. Klasa siódma miała nie poszerzać wiedzy, ale jedynie ją rekapitulować. Obniżono więc o jeden rok zakres wiadomości dla tych, którzy nie przejdą do szkoły średniej. Postępowa część społeczeństwa uznała ten projekt za niemożliwy do przyjęcia. Ale nawet liczba tych ograniczonych szkół siedmioklasowych stanowiła znikomy odsetek wobec szkół o jednym i dwóch nauczycielach. Na ogólną liczbę 27 253 szkół powszechnych w r. 1934/35 liczba jednoklasówek i dwuklasówek wynosiła 18 408, czyli 67%.

¹⁾ W 1930 roku Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych łączy się ze Zw. Zaw. Naucz. Szkół Średnich w jeden Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Absolwenci pełnej siedmioklasowej szkoły stanowili jedynie 7%. W swych wypowiedziach minister Janusz Jędrzejewicz podkreślał, że zasadniczym typem szkoły powszechnej będzie szkoła o trzech lub czterech nauczycielach. Mimo tych zapowiedzi pozostała na wsi jako najliczniejsza — jedno- lub dwuklasówka. Jak jej wartość oceniali same władze, świadczyć może art. 78 statutu szkoły powszechnej, polecający przeprowadzenie egzaminów wstępnych ze szkół pierwszego stopnia do wyższych. Nie było więc tzw. dzisiaj drożności, o którą walczyła demokratyczna część społeczeństwa.

Dodatnią stroną projektu była organizacja gimnazjów zawodowych oraz kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Jakkolwiek wprowadzono do szkół kształcenia nauczycieli dwutorowość, jednak przedłużono te studia: (pierwszy tor: 6 kl. szkoły powsz., 4 klasy gimnazjum, 3 lata liceum, drugi: 6 kl. szk. powsz., 4 klasy gimn., 2 klasy liceum ogólnego, dwa lata pedagogium).

Na posiedzeniu Zarządu Głównego ZNP w dniu 17 stycznia 1932 roku mimo głosów protestu ze strony opozycji (do której przyłączył się i wiceprezes Z. Nowicki, a nawet prezes Stanisław Nowak nie głosował), jędrzejewiczowski projekt przeszedł. Podobnie się stało i w Sejmie, i w Senacie. Ustawa została ogłoszona w dniu 11 marca 1932 roku.

W ślad za ustawą nastąpiła i zmiana programu szkoły powszechnej. Dodatnią stroną było dostosowanie programu do wieku dziecka zgodnie ze wskazaniami psychologii, wprowadzenie działu z historii kultury. Ujemną — usunięcie języków obcych, historii powszechnej, wiadomości z historii literatury polskiej, ograniczenie algebry, przesycenie treści ideologią „państwowotwórczą”, zalecenie, aby nie budzić wątpliwości religijnych.

Ustawa jędrzejewiczowska nie zapobiegła katastrofie szkolnej. Wzrastała liczba dzieci nie przyjętych z braku miejsca do szkoły, wzrastała liczba bezrobotnych nauczycieli (przeciętnie 16 000). Dlatego to Zarząd Gł. ZNP bije na alarm, zwołuje zgromadzenia publiczne (np. w gmachu Opery Warszawskiej w styczniu 1936 roku), które nie wpływają jednak na postępowanie rządu.

Zmiana Konstytucji państwowej, bojkot ciał ustawodawczych przez opozycję, strajki robotnicze i chłopskie, tłumione przez policję, represje przeciw nauczycielom w postaci zawieszenia Zarządu Gł. ZNP odsuwały sprawy ustroju szkolnego na plan drugi. Zajął wobec nich stanowisko zwołany przy współudziale postępowych instytucji IV Kongres Pedagogiczny ZNP w lipcu 1939 roku, już w przededniu drugiej wojny światowej.

* * *

Podobnie jak w czasie pierwszej, tak samo i podczas drugiej wojny, mimo zaostrej sytuacji, stronnictwa polityczne i organizacje nauczycielskie przygotowywały plany przyszłego szkolnictwa. Nauczyciele socjaliści wysunęli postulat dziesięcioletniej obowiązkowej szkoły powszechnej, koła ludowe — ośmioletniej¹⁾. Koła narodowe w swoich projektach zalecały podział szkoły powszechnej na stopień ogólny niższy i zróżnicowany dla wsi i wyższy dla miast z nachyleniem zawodowym. Jednocześnie szkoła średnia przyszła sama do mas. Tajna Organizacja Nauczycielska zaleca organizowanie kompletów na poziomie szkoły średniej po wsiach i miasteczkach. Kompletety te prowadzą zajęcia w izbach robotniczych, rzemieślniczych, chłopskich, co przygotowało grunt do upowszechnienia szkoły średniej w znacznie większym stopniu niż przed wojną.

¹⁾ W obu projektach na szkole powszechnej miało być oparte liceum przy dziesięcioletniej szkole powszechnej — 2-letnie, przy ośmioletniej — 4-letnie.



w
Z
J

na
pr
i j
pr
ja
dz
sk
ni
sp
sz

Un
Da
kt
ry
z

ks
dz
za
st
st
ni
ty
ny
wi
gl
Go
Ka
ni
sk

Ż Y C I E I T W Ó R C Z O Ś Ć
J A N A W Ł A D Y S Ł A W A D A W I D A

Jan Władysław Dawid przez całe swoje życie był związany z zawodem nauczycielskim. Przyszedł na świat w rodzinie nauczyciela, sam uprawiał przez długie lata działalność nauczycielską, swoją twórczością naukową i publicystyczną służył stale nauczycielstwu, zaś tuż przed zakończeniem pracowitego życia napisał cenną rozprawę *O duszy nauczycielstwa*, mającą dać syntezę cnót nauczycielskich. Nawet gdy w latach ożywionej działalności politycznej pozornie wzięt rozbrat ze sprawami nauczycielskimi, to i wówczas był nauczycielem, choć w bardzo szerokim rozumieniu — uczył bowiem całe społeczeństwo polskie zasad sprawiedliwości społecznej, praw rewolucji, przygotowywał je do budowania lepszej przyszłości.

Stosunkowo mało wiemy o dzieciństwie Jana Władysława Dawida. Urodził się 26 czerwca 1859 roku w Lublinie, gdzie jego ojciec Wincenty Dawid był nauczycielem gimnazjum. Wyrastał w atmosferze domowej, którą cechowała wysoka kultura intelektualna i moralna. Dominującym rysem tej atmosfery była wrażliwość na zagadnienia społeczne i związane z nią pielęgnowanie tradycji postępowych.

Ojciec Dawida reprezentował nie tylko typ człowieka gruntownie wykształconego; zajmował się również pisarstwem, nieobca mu była także działalność polityczna. Wykształcenie średnie zdobył w Szczebrzészynie, zaś studia wyższe odbywał w Petersburgu. Jako pisarz wielce wszechstronny był zarówno autorem poematu, prac z dziedziny estetyki i statystyki, gramatyki polskiej, jak dzieł pedagogicznych, m. in. *Nowej mnemoniki* (1854) i *Metody początkowego nauczania* (1868). Jako działacz polityczny związany był w latach 1842—43 z Towarzystwem Demokratycznym, które organizowało w kraju ruch narodowo-wyzwoleńczy o zabarwieniu rewolucyjnym. W tej pracy Dawid zbliżył się do założyciela *Przeglądu Naukowego* Edwarda Dembowskiego, jednego z przywódców ruchu. Gdy przyszła fala aresztowań, Wincenty Dawid został deportowany na Kaukaz, gdzie w ciągu dziesięciu lat pędził trudny żywot prostego żołnierza. Po powrocie do kraju w roku 1853 oddawał się pracy nauczycielskiej oraz pisarstwu i redagowaniu pism.

W młodości Jan Paweł Władysław Dawid, bo tak brzmi pełny zestaw jego imion, odznaczał się wyjątkową powagą, spokojem i opanowaniem. Ciągnął raczej do książek, do poważnych dyskusji niż do zabaw i figlów w gronie rodzeństwa i kolegów szkolnych. Był bardzo dobrym uczniem lubelskiego gimnazjum, choć ukończył je nie dość chlubnie, bowiem na dwa miesiące przed uzyskaniem świadectwa dojrzałości pozwolił sobie na pewną demonstrację wobec miejscowego popa, za co wydalono go z gimnazjum, lecz na skutek starań ojca na powrót przyjęto.

Mając lat osiemnaście Dawid wstąpił na wydział prawa Cesarskiego Uniwersytetu w Warszawie. W czasie studiów przeżywa bodaj najspokojniejszy okres swych dojrzałych lat, mimo iż ówczesna młodzież akademicka głęboko się entuzjazmowała hasłami postępowymi. Na tle tej młodzieży Dawid — zwolennik haseł pozytywizmu — uważany jest za ugodowca i lojalistę. Niesłychanie pilnie studiując nauki prawne jednocześnie nie zaniedbywał Dawid nauk przyrodniczych, które przez całe życie były przedmiotem jego osobliwego zamięlowania. Toteż po zdaniu ostatnich egzaminów na wydziale prawnym w roku 1881 zapisał się na wydział przyrodniczy Warszawskiego Uniwersytetu. Jednakże w roku następnym przerwał te studia i udał się do Lipska i Halle, gdzie studiował nauki przyrodnicze oraz pedagogiczno-psychologiczne.

Wprawdzie pobyt Dawida w Niemczech był stosunkowo krótki, bo już w roku 1884 wrócił on do Warszawy i tylko sporadycznie potem do Niemiec wyjeżdżał, jednak ów niedługi okres wpłynął znacznie poważniej na kierunek jego dalszej działalności życiowej, niż cały pięcioletni okres studiów warszawskich. Wpływ ten miał dwojakie źródło. Przede wszystkim zawdzięcza go Dawid zetknięciu się w Lipsku z Wundtem, jego pracami i poglądami filozoficzno-psychologicznymi. Jak wiadomo, Wilhelm Wundt, od roku 1875 profesor psychologii w Lipskim Uniwersytecie, założył w roku 1879 w Lipsku pierwsze na świecie laboratorium psychologii doświadczalnej, które w czasie bytności Dawida w Lipsku cieszyło się już znacznym rozgłosem. Ta atmosfera ścisłych badań eksperymentalnych i nadziei związanych z rozwojem psychologii silnie podziałała na Dawida, choć samych poglądów Wundta bynajmniej nie przejął. Podobne było oddziaływanie na wrażliwą umysłowość Dawida żywego ruchu pedagogicznego, jakiego widownią były wówczas Niemcy. Ruch ten, podsycony przez kontrowersje między zwolennikami dwu wielkich obozów pedagogicznych: herbertyzmu i pestalocyzmu, skierował uwagę Dawida na teorię i praktykę pedagogiczną, stwarzając szerokie pole zastosowań dla naukowej psychologii.

Już w czasie bytności w Niemczech Dawid zaczyna zasilać niektóre czasopisma warszawskie w artykuły o treści psychologiczno-pedagogicznej.

Po powrocie do Warszawy działalność naukowa i publicystyczna staje się głównym zatrudnieniem Dawida. Obok tego prowadzi on wykłady na kilku pensjach żeńskich, stanowiące podstawowe źródło utrzymania.

Czynnikiem decydującym o ukierunkowaniu pisarstwa Dawida nie były jednak rozbudzone w Niemczech zainteresowania psychologiczno-pedagogiczne, lecz potrzeby społeczeństwa polskiego. Lata, w których Dawid wraca do kraju jako człowiek w pełni dojrzały, są okresem najgorszego w czasach zaborów ucisku narodowościowego i zarazem największego upadku naszego szkolnictwa spowodowanego przez wrogą i bezwzględną politykę caratu w Królestwie Polskim.

Jak wiadomo, organizacja szkolnictwa w Królestwie opierała się po powstaniu styczniowym na zasadach ustalonych w memoriale M. Milutina z roku 1864, po czym w roku 1872 została ujednoczona z organizacją szkolnictwa w całej Rosji. Jednocześnie szkoła rządowa, do której dostęp był coraz trudniejszy, stała się, jak pisze R. Wroczyński, „szkołą najbardziej reakcyjną zarówno w dziedzinie metod nauczania, jak i ze względu na jej społeczne oblicze. Metoda pamięciowa miała przeciwdziałać rozwojowi krytycyzmu, rygorystyczna selekcja usiłowała zapewnić dopływ do szkoły jedynie elementu gwarantującego lojalizm i posłuszeństwo”¹⁾. Rusyfikacja szczególnie ostro dotknęła szkołę średnią, w której całkowicie zniesiono nauczanie w języku polskim. Jednocześnie cały system wychowawczy został poddany pod nadzór policyjny i oparty na isticie wojskowej dyscyplinie.

W szkołach ludowych proces wynaradawiania postępował nieco wolniej. Język rosyjski stał się w nich przedmiotem obowiązkowym w roku 1871, zaś językiem obowiązkowym w roku 1885. Ze względu na to, że warszawską Szkołę Główną zamieniono także na uniwersytet rosyjski, można twierdzić, że w latach 1885—1905, tj. w okresie najbardziej wyętej działalności naukowo-publicystycznej Dawida, polskie szkolnictwo rządowe zatraciło swój narodowy charakter, zaś od rusyfikacji uchroniło się jedynie szkolnictwo prywatne.

W tych warunkach społeczeństwo polskie zorganizowało szeroki ruch samoobrony narodowej. Prym wiodli w tym ruchu pozytywiści, a więc przedstawiciele warstw wykształconych, zwolennicy hasła „pracy organicznej”. Przez szerzenie wykształcenia ogólnego i zawodowego pragnęli oni nie tylko podnieść poziom ekonomiczny i techniczny kraju, lecz także okryć imię Polski sławą osiągnięć naukowych i wynalazków technicznych, wzbogacić i rozkrzewić kulturę narodową. Chcąc się zabezpieczyć przed wpływami rusyfikacyjnymi szkoły rządowej, szczególną opieką otoczono wychowanie domowe i szkolnictwo prywatne.

¹⁾ R. Wroczyński: *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1955, PZWS, str. 35.

Tej ogólnej fali nastrojów patriotycznych, na której czele stanęli najwybitniejsi ludzie epoki, jak Prus i Dygasiński. Chmielowski i Świętochowski, dał się porwać Jan Władysław Dawid. Ponieważ troska o losy kultury narodowej stała się centralnym zagadnieniem narodowego „być albo nie być”, stąd też sprawy wychowania młodzieży wysunęły się na czoło innych spraw. Nie było pisarza i działacza społecznego, który by pomijał je w swojej twórczości, nie było pisma kulturalno-społecznego, które by nie poświęcało mu należytej uwagi na swoich łamach.

Wyrazem tych zainteresowań może być choćby fakt, iż w okresie, gdy Dawid studiował na Uniwersytecie Warszawskim, zaczęła wychodzić w Warszawie *Encyklopedia wychowawcza* (w 1878 roku pod redakcją J. T. Lubomirskiego oraz *Rocznik Pedagogiczny*, którego dwa tomy wydał w latach 1882 i 1883—1884 Samuel Dickstein), w roku zaś 1882 zaczął ukazywać się pod redakcją Eugeniusza Babińskiego *Przegląd Pedagogiczny*, czasopismo, które stanowi osobną epokę w rozwoju czasopiśmiennictwa pedagogicznego i polskiej pedagogiki.

Pierwsze swoje artykuły i rozprawy naukowe Dawid drukuje w *Przeglądzie Pedagogicznym*, w *Prawdzie*, *Ateneum* oraz w *Życiu*. Debiutuje w *Przeglądzie* w roku 1882 artykułami: „Życie duchowe noworodka”, „Zanik świadomości” i „W obronie psychologii”, w latach zaś następnych ogłasza m. in. „Locke John jako pedagog”, „Granice pamięci”, „O wyobraźni u dzieci”, „Tworzenie się pojęć”, „Z psychologii pedagogicznej”, której rzecznikiem się staje, i „Wychowawcy powinni znać prawa rządzące ciałem i duszą”. Tytuł ostatniego artykułu jest dewizą całej pedagogiki Dawida, opartej na wiedzy psychologicznej.

Tej tezie hołduje wyraźnie pierwsza praca Dawida, wydana w formie książkowej, pt. *O zarazie moralnej*. Wychodząc z założenia, iż nauczyciele, nie mając odpowiedniego przygotowania psychologicznego, potrafią tylko „napychać umysły wiadomościami”, zajął się w niej Dawid analizą zjawisk sugestii i naśladownictwa, odgrywających ważną rolę w nauczaniu i poza nim. Praca ta, nie wolna od braków, zapowiadała w autorze, jak pisał jeden z jej recenzentów, „psychologa niepospolitej siły”. A. Szycówna pisała po śmierci Dawida o tej małej książeczce, iż „Była jedną z pierwszych, które sprawę sugestii poruszyły w sposób umiejętny, a pod niektórymi względami wyprzedziła nawet prace obce podobnej treści¹⁾”.

W roku 1886 drukuje Dawid w kolejnych dwunastu numerach *Przeglądu Pedagogicznego* pierwszą poważną pracę naukową pt. *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*. Jako osobna publikacja praca ta ukazała się w roku

¹⁾ A. Szycówna: „Ś.p. Jan Władysław Dawid”, *Wychowanie w Domu i Szkole* 1914, zeszyt 2.

następnym¹⁾). Składa się ona z dwu części. W pierwszej autor uzasadnia znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej badań opartych na systematycznej obserwacji oraz mówi o sposobie przeprowadzania badań, druga obejmuje kwestionariusz, liczący 500 punktów, dotyczących warunków bytowych dzieci oraz rozwoju procesów psychicznych. Kwestionariusz, choć przeładowany i mało przejrzysty ze względu na brak podkreślenia procesów psychicznych, typowych dla każdego okresu rozwojowego, był oryginalną pracą Dawida. „Polska — jak pisze A. Szycówna o *Programie postrzeżeń* — wyprzedziła w tym razie inne kraje”. Wprawdzie Dawid znał kwestionariusz Preyera, ale ten dotyczył wyłącznie dzieci do lat trzech, podobnie jak odosobnione badania niemieckie, które jednak odnosiły się wyłącznie do zasobu umysłowego dziecka wstępującego do szkoły. Tymczasem Dawid, chcąc zainteresować rozwojem psychiki dziecka ogół nauczycieli i rodziców, objął swoim kwestionariuszem wszystkie okresy rozwoju dzieci i młodzieży.

W latach 1886—87 słabnie kontakt Dawida z czasopismami. W tym czasie młody autor koncentruje swoje siły na pracach przekładowych i rozpoczyna pisać *Naukę o rzeczach*.

Jako tłumacz Dawid może poszczycić się nie lada dorobkiem. Składa się nań kilkanaście tłumaczeń z języka niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego i angielskiego, które to języki Dawid doskonale opanował. Pierwsze przekłady są w dziwnej niezgodzie z zainteresowaniami Dawida. Są to książki na temat magnetyzmu i hipnotyzmu²⁾ oraz spirytyzmu³⁾.

Zagadnienia te spotykały się wówczas ze szczególnie dużym zainteresowaniem na zachodzie, zarówno wśród pewnych kół naukowych, jak i szerszej publiczności. Wobec tego jednak, że sam Dawid nigdy się nimi nie zajmował, będąc zdecydowanym zwolennikiem scjentystycznego poglądu na świat, można przypuszczać, iż tylko względy finansowe zdecydowały o wyborze tych pozycji do tłumaczenia.

Pierwszy ślad pracy Dawida nad *Nauką o rzeczach* spotykamy w *Przeglądzie Pedagogicznym*, gdzie w roku 1887 drukuje się w czterech numerach szkic pt. „Próba lekcji o rzeczach”. Są to lekcje na temat deszczu i zimy, przeznaczone dla dzieci 7—9-letnich. Samo dzieło *Nauka o rzeczach*, podobnie jak kilka innych prac Dawida, ukazuje się najpierw jako dodatek do *Przeglądu Pedagogicznego*, a następnie jako osobna publikacja.

Przegląd Pedagogiczny rozpoczął druk *Nauki o rzeczach* od numeru I

¹⁾ J. Wł. Dawid: *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*. Przewodnik ułatwiający poznanie dziecka. Warszawa 1887. Druk Paprockiego.

²⁾ A. Cullere: *Magnetyzm i hipnotyzm z punktu widzenia klinicznego, psychologicznego, medycznego i prawnego*, Warszawa 1888.

³⁾ P. Gibier: *Spirytyzm, studium historyczno-krytyczne i doświadczałne*. Warszawa 1889.

z datą 1 stycznia 1888¹⁾. Ukazywał się on w ciągu czterech lat, z tego w roku 1888 — 12 arkuszy, w 1889 — 14 arkuszy, w 1890 — 9 arkuszy. Choć w numerze 24 z roku 1889 zapowiedziano zakończenie druku *Nauki o rzeczach* na pierwszą połowę roku 1890, jednak ostatni zeszyt tego dzieła został dołączony dopiero do numeru 24 z 16 grudnia 1891 roku. Jak się okazuje, zjawily się w życiu Dawida jakieś nowe zajęcia, które stały się przyczyną opóźnienia pracy nad *Nauką o rzeczach*. Te przeszkody to między innymi tłumaczenie pracy F. Scholtza *Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie* (wydanej w Warszawie w 1892 roku) i przede wszystkim objęcie przez Dawida, począwszy od numeru 1 z dnia 1 stycznia 1890 roku, redakcji *Przeglądu Pedagogicznego*, związane z bardzo wieloma nowymi obowiązkami. Na skutek tych przeszkód wydanie książkowe pierwszego dużego, bo niemal 700-stronicowego dzieła Dawida ukazało się dopiero w 1892 roku, nakładem Gebethnera i Wolffa. Pełny tytuł dzieła brzmiał: *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*.

Dość często formułowane twierdzenie, jakoby Dawid pisząc *Naukę o rzeczach* był herbartystą, nie wydaje się słuszne. Bliskie materializmowi poglądy gnoseologiczne Dawida nie mają nic wspólnego ze spekulacjami idealistycznymi Herbarta²⁾, podobnie psychologia Dawida, choć czasem operuje zbliżoną do herbartowskiej terminologią, jednak korzysta już z osiągnięć szkoły Wundta, jak również z danych fizjologii. Ale najważniejsza różnica kryje się w poglądach obu pedagogów na stosunek jednostki do społeczeństwa. Podczas gdy u Herbarta spotykamy się z daleko posuniętym indywidualizmem, Dawid ze szczególną siłą podkreślał społeczną funkcję wychowania. Jednocześnie w całkowitej sprzeczności z konserwatywnym społecznym Herbarta znajdują się poglądy Dawida na sprawę rozwoju i postępu społecznego, na rolę mas ludowych w przeobrażeniach społecznych.

Nauka o rzeczach składa się nominalnie z dwóch części, a faktycznie z trzech. Część pierwsza, nazwana „wstępem historyczno-krytycznym”, obejmuje genetyczno-historyczny zarys rozwoju poglądów na naukę o rzeczach obcych oraz przegląd poglądów polskich. Część druga i zasadnicza, nazwana teoretyczną, obok obszernej analizy psychologicznej pierwszego nauczania (rozdziały I—IV), zawiera praktyczne rozwinięcie zasad nauki o rzeczach, a więc układy materiału dydaktycznego i wzory lekcji, poparte odpowiednimi uzasadnieniami teoretycznymi.

¹⁾ Początkowo tytuł dzieła był nieco inny, a mianowicie: *Teoretyczny i praktyczny wykład nauki o rzeczach pod zmysły podpadających*.

²⁾ Zob. np. rozprawę K. Schradera „Pedagogika Herbarta”, drukowaną w tomie *Z dziejów myśli pedagogicznej* pod red. B. Suchodolskiego i W. Okonia, Warszawa 1958, PZWS, str. 311.

W części historycznej uderza czytelnika iście benedyktyńska pracowitość i cierpliwość Dawida, który zgromadził, przestudiował i omówił olbrzymią liczbę prac dotyczących nauczania początkowego i nauki o rzeczach. Można powiedzieć, iż w omówieniu tym znalazło się wszystko to, co miało nie tylko pierwszorzędne, ale i drugo- lub nawet trzeciorzędne znaczenie dla europejskiej myśli pedagogicznej XIX wieku, dotyczącej nauczania przedszkolno-elementarnego. Jedyny wyjątek stanowi pedagogika rosyjska, którą się Dawid zupełnie nie zajmuje, aczkolwiek w wieku XIX przeżywała ona okres swego rozkwitu, a prace pedagogiczne takich myślicieli, jak N. Pirogow, N. Czernyszewski, N. Dobrolubow, K. Uszynski i L. Tolstoj miały nieprzemijające znaczenie.

Szczególnie dużo uwagi poświęca Dawid pedagogice niemieckiej. Powołuje się na dziesiątki nazwisk i setki prac dziś już niemal całkowicie zapomnianych, a zapewne nie najświetniejszych i w okresie, gdy powstała *Nauka o rzeczach*, skoro nie skąpił im Dawid słów krytyki. Dość krytycznie potraktował również poglądy polskich pedagogów na naukę o rzeczach i nauczanie elementarne.

W części zasadniczej *Nauki o rzeczach*, nazwanej teoretyczną, omawia Dawid podstawy teoretyczne nauki o rzeczach. Widzi je w analizie jej celów (rozdział I) oraz danych psychologicznych dotyczących przyswajania umysłowego (rozdział II), rozwoju umysłowego (III) i dziecka (IV).

Rozdział „Cele pierwszego nauczania, w szczególności nauki o rzeczach” należy do najkrótszych. Wyróżnia w nim Dawid trzy główne cele nauczania początkowego. Celem wiążącym się z potrzebami moralno-życiowymi jest ukształtowanie charakteru wychowanka tj. utrwalenie w nim uczuć i popędów moralnych, zarówno jednostkowych, jak społecznych. Cel ów osiąga się przez „udzielenie określonej wiedzy” o moralnej istocie człowieka i o życiu przyrody oraz przez rozbudzenie zainteresowań uzdolnień i „dzielności umysłowej”. Wiedza o podmiocie, o moralnej istocie człowieka wraz z wiedzą przedmiotową o przyrodzie mają postępować w nauczaniu równoległe i — uzupełniając się wzajemnie — zapewnić ukształtowanie moralnej woli.

Jednym z ważnych celów nauczania miało być według Dawida, rozwijanie zainteresowań i kształcenie zdolności przedmiotowego poznania. Przeważnie, ponieważ nauka przedmiotowa miała dotyczyć rzeczy i zjawisk zewnętrznych — miały to być zainteresowania przyrodą oraz zdolność poznawania przyrody, zwane też zdolnością obserwacji lub zmysłem spostrzegawczym.

Biorąc pod uwagę powyższe cele, Dawid nauką o rzeczach albo „nauką o rzeczach pod zmysły podpadających” nazywa „przedmiotową część pierwszego nauczania, mającą za zadanie udzielić elementów przedmioto-

wego poznania, czyli elementów konkretnych rzeczy, oraz rozwinięć elementarne zdolności przedmiotowego poznawania, czyli poznawania rzeczy konkretnych" ¹⁾).

W rozdziale drugim i trzecim części teoretycznej zajmuje się Dawid podstawami psychologicznymi nauki o rzeczach. Najpierw omawia zadanie „materialne”, a następnie „formalne”. Pierwsze sprowadza do poznawania „wszystkich właściwości lub cech przedmiotów”, drugie — do „rozwinięcia zdolności przedmiotowego poznawania i rozbudzenia interesu dla rzeczy i zjawisk konkretnych przyrody”.

Proces poznawania „przedmiotów zewnętrznych” Dawid wyjaśnia całkowicie materialistycznie. Za jego osnowę, a więc i za fundament psychologiczno-fizjologiczny nauczania, przyjmuje tzw. podstawowy proces psychiczny, na który składają się trzy momenty:

- 1) przyjmowanie zewnętrznych podmiotów jako wrażeń i spostrzeżeń, tj. poznanie bezpośrednie,
- 2) „przerabianie wewnętrzne” tych podmiotów, tj. poznanie pośrednie — na drodze wyobrażenia, pojmowania, uogólniania i wnioskowania,
- 3) reakcja ruchowa na te podmioty, tj. działanie — za pośrednictwem ruchów mimowolnych, mimiki, mowy, pisma, czynów itp.

Trzeba przyznać Dawidowi, że w ustaleniu momentów procesu nauczania uwzględnił — abstrahując od wieku uczniów — wszystkie trzy elementy procesu psychologicznego. Analogia między procesem psychicznym a procesem nauczania jest aż nadto widoczna:

PROCES PSYCHICZNY

- I Przyjęcie podmiotów zewnętrznych
- II Przeróbka wewnętrzna podmiotów
- III. Ruchowa reakcja

PROCES NAUCZANIA

1. Przygotowanie apercepcji
2. Przedstawienie materiału konkretnego
3. Porównanie i wielokrotne kojarzenie
4. Uogólnienie (pojęcia, definicje, prawa, reguły)
5. Zastosowania ²⁾

Dwa pierwsze momenty procesu lekcyjnego miały zagwarantować zdobycie przez uczniów poznania bezpośredniego.

Pierwszy polegał na pobudzeniu uczniów do spostrzegania przez przypomnienie odpowiednich doświadczeń, zdobytych w obcowaniu z przyrodą i ludźmi oraz przez przypomnienie wiadomości przyswojonych w szkole.

Drugi moment uważał Dawid za najważniejszy dla nauki o rzeczach. Toteż poświęcił w swej książce szczególnie dużo uwagi poznawaniu „nowych” rzeczy. W procesie tym, przygotowującym do zdobycia nowych pojęć, Dawid wyodrębnił trzy etapy:

¹⁾ *Nauka o rzeczach*, str. 294.

²⁾ *Nauka o rzeczach*, str. 523.

- a) wyodrębnianie rzeczy z tła i wyróżnianie poszczególnych jej części,
- b) rozpoznawanie cech rzeczy,
- c) stwierdzenie, czy zostały uwzględnione wszystkie części i cechy typowe dla danej rzeczy.

Poznaniu pośredniemu Dawid poświęcił znacznie mniej uwagi niż poznaniu zmysłowemu. Poglądy jego na ten temat są jednak ciągle aktualne. Droga do uogólnień w postaci pojęć, definicji, praw i reguł prowadzi, według niego, przede wszystkim przez porównywanie danych rzeczy z innymi. Zdobyte uogólnienia radzi Dawid wiązać z tymi, które uczeń zdobył uprzednio. Podobnie jak fakty konkretne wiążą się z innymi faktami, tak i pojęcia będące rezultatem syntezy radzi łączyć ze sobą jako nadrzędne, podrzędne lub równorzędne z pojęciami poprzednio ustalonymi.

Ostatnim momentem procesu nauczania jest u Dawida zastosowanie zdobytych wyobrażeń pojęć, praw i reguł bądź do „nowych wypadków”, bądź „do czynnego robienia czegoś”. Ten moment Dawid rozwinął stosunkowo najslabiej, co jednak w części byłoby w zgodzie z jego tezą, że działanie ma być udziałem wieku późniejszego, „wieku rozumu i czynów”.

Rozdziały piąty i szósty, aczkolwiek wchodzą w skład części teoretycznej, można by właściwie uważać za część praktyczną. Rozdziały te traktują o przedmiocie i układzie nauki o rzeczach, jak również o jej metodzie. Obydwa poparte są bogatymi przykładami rozkładu materiału dydaktycznego i projektów lekcji metodycznych.

Podstawę dla praktycznych rozwiązań, dotyczących układu i metody nauki o rzeczach, stanowi założenie, iż przedmiotem tej nauki są ogólne (tj. najczęściej się powtarzające) części, cechy i typy wszystkich głównych klas tych rzeczy, które mogą być dzieciom bezpośrednio pokazane. Na tej podstawie Dawid wyodrębnił naukę o częściach rzeczy, o cechach rzeczy i o typach rzeczy. Nauka ta była rozłożona wedle „zbiorów naturalnych”, których Dawid wyróżnił osiem: pokój, dom, ogród, miasto, wieś, woda, pole i las.

Teoretyczne roztrząsania Dawida nad metodyką lekcji zaliczyć należy do najwartościowszych części *Nauki o rzeczach*. Wprawdzie sama struktura lekcji oparta jest na pięciu stopniach formalnych, sformułowanych w podobny sposób przez Reina, jednak zarówno szczegółowa treść dydaktyczna, którą Dawid pod te „stopnie” podkłada, jak uzasadnienia psychologiczno-fizjologiczne i pedagogiczne stanowią twórczy dorobek autora, oparty na gruntownym i wszechstronnym opanowaniu wiedzy pedagogicznej.

Szczególnie mocno podkreśla Dawid w tej części znaczenie samodzielności nauczyciela oraz w związku z tym konieczność traktowania podanych stopni formalnych, przykładów rozkładu materiału nauki o rzeczach,

a zwłaszcza wzorów lekcji jedynie jako materiału ilustratywnego. Teoretyczne wywody i praktyczne przykłady są, jak pisze Dawid, jedynie po to, aby nauczyciel przyswoił sobie podstawy ogólne, „ducha metody”, po za tym zaś „najważniejszym jego przykazaniem niech będzie obserwacja dziecka tak, iżby do jej wskazań zasady ogólne mógł przystosowywać”.

Przegląd Pedagogiczny, którego redaktorem stał się młody, bo zaledwie 30-letni Dawid, był doskonałym, jak na owe czasy, pismem pedagogicznym¹⁾ mimo trudności finansowych wychodzącym regularnie dwa razy w miesiącu. Na łamach jego ogłaszało swoje prace wielu wybitnych ludzi, jak choćby poza Dawidem — S. Dickstein, A. Dygasiński, T. Korzon, A. A. Kryński, L. Krzywicki, I. Moszczeńska, W. Nalkowski, W. Osterloff, A. Szyćówna, H. Wernic i inni.

Mając stosunkowo niewielką liczbę prenumeratorów, głównie spośród nauczycieli i uczestników prac samokształceniowych, pismo potrafiło nawiązać z nimi bardzo bliską współpracę, której celem było rozwijanie zamiłowań do pracy pedagogicznej, do samokształcenia, doskonalenie zawodowego nauczycieli i wychowawców domowych, a nawet zachęta do gromadzenia materiałów o wartości naukowej. Owa łączność z czytelnikami szczególnie była żywa za redaktorstwa Dawida. Utrzymywano ją za pomocą wymiany korespondencji²⁾ poprzez prowadzenie specjalnych działów, jak „Poradnik wychowawczy”, „Ogródek dziecięcy”, „Metodyczny kurs nauk”, jak również ankiet; zjednywano sobie czytelników poprzez stałe dodatki książkowe, w rodzaju *Nauki o rzeczach* Dawida, *Zarysu geografii powszechnej* W. Nalkowskiego, *Algebry dla początkujących* J. Todhuntera, tłumaczonej z angielskiego przez W. Kwietniewskiego, *Metodycznego kursu nauk*, opracowanego przez J. Wł. Dawida, W. Osterloffa, A. Szyćównę i H. Wernica, *Wykładów naukowych* i wiele innych dzieł.

Szczególną rolę spełniał w *Przeglądzie* „Poradnik wychowawczy”. Prowadzony niezmiernie żywo, dawał on odpowiedzi na dość liczne pytania czytelników. Odpowiedzi te miały formę przystępną, a jednocześnie repre-

¹⁾ W „Korespondencji” z Lipska, podpisanej J. Wł. D. (*Przegląd Pedagogiczny*, 1888 nr 4), czytamy, iż porównanie dwu pierwszych numerów *Przeglądu* z roku 1883 z pedagogicznymi czasopismami niemieckimi wskazuje na wyższość *Przeglądu*. Korespondent, a był nim niewątpliwie Dawid, który wyjeżdżał w roku 1888 do Lipska, powołuje się przy tym na podobną opinię T. T. Jeża.

²⁾ Wśród „Odpowiedzi Redakcji” z roku 1888, nr 21 zwraca uwagę notatka poświęcona p. Wandzie W. Oto jej pełne brzmienie: „Niesystematyczną nauką o rzeczach w wychowaniu domowym rozpoczyna matka lub wychowawczyni pokazując umięjącemu już mówić dziecku rozmaite przedmioty. Jest to zupełnie naturalne rozszerzenie zakresu pojęć dziecięcych, atoli wystrzegać się w tym należy wszelkiej przesady, która może dziecię znużyć i przytłumić jego zdolności. Systematyczną nauką rozpocząć można dopiero z siedmioletnim dzieckiem. Obecnie wychodzi przy *Przeglądzie Pedagogicznym* *Nauka o rzeczach* Wł. Dawida, która prawdopodobnie będzie lepsza od dotychczas istniejących”.

zentowały najwyższy poziom naukowy. Zaraz po objęciu redakcji przez Dawida większość odpowiedzi pisał on sam, później stopniowo tę rolę przejęła A. Szcówna. W roczniku 1890 drukuje Dawid m. in. porady na temat: „Dobre i złe strony pobytu na wsi”, „Dzieci umysłowo ociężałe”, „Jak leczyć jąkanie”, „Jak leczyć obłudę”, „Jak objaśniać dzieciom pojęcia abstrakcyjne”, „Jak przygotowywać dzieci do szkoły”, „Jak się uczyć pedagogiki”. W roczniku 1891 są już tylko 3 odpowiedzi, zaś w roczniku 1892 — jedna, na temat wychowania dziecka z „usposobieniem psychopatycznym”. Czytelnika tych wypowiedzi, mających nieraz charakter artykułów, uderza szerokość zainteresowań ich autora obejmujących różnorodne dziedziny psychologii i pedagogiki, włącznie z pedagogiką specjalną, oraz gruntowna wiedza, oparta na dobrej znajomości ówczesnej, niekiedy nawet bardzo świeżej daty, światowej literatury psychologiczno-pedagogicznej.

Spośród ogłoszonych przez *Przegląd* ankiet, których wyniki były następnie publikowane, do najciekawszych należy ankieta ogłoszona w numerze 5 z roku 1893 na temat: „Co na mnie najwięcej w życiu wpłynęło”. Z wielkim uznaniem mówi o tej ankiecie Z. Nałkowska ¹⁾.

W latach 1890—1891 dodano prenumeratom *Przeglądu Pedagogicznego* wkładkę zawierającą *Metodyczny kurs nauk*. Była to praca zbiorowa o charakterze programu nauczania początkowego. Część pierwsza tej pracy, w której Dawid umieścił na wstępie rozdział „Nauka o rzeczach”, zaś W. Osterloff „Naukę pisania i czytania” i A. Szcówna „Arytmetykę” i „Kaligrafię”, ukazała się później w wydaniu książkowym ²⁾. W części drugiej, obejmującej problemy nauczania w klasach III i IV, nie było żadnej pracy Dawida. Wstęp Dawida do pierwszej części, będący syntezą jego zapatrywań na naukę o rzeczach, stanowił dla wielu czytelników pokaznej rozmiarami i miejscami nie dość przystępnej *Nauki o rzeczach* niemałe ułatwienie.

Bardzo interesującym przedsięwzięciem *Przeglądu*, w które Dawid włożył wiele serca, było wydawanie *Wykładów naukowych*, mających służyć zarówno samoukom, jak różnym kursom naukowym. Do grona popularyzatorów wiedzy należeli: J. Wł. Dawid, S. Dickstein, Z. Heryng, C. Jellenta, T. Korzon, A. Kryński, L. Krzywicki, W. Nałkowski i inni. Byli to wybitni uczeni różnych specjalności, a jednocześnie niektórzy — znani działacze postępowi, bezpośrednio lub pośrednio związani z ruchem socjalistycznym. Wprawdzie po pewnym czasie wydawanie *Wykładów* uległo przerwaniu, lecz jednocześnie powstało osobne i bardzo zasłużone

¹⁾ „W domu Dawidów”, *Wiadomości Literackie*, 1934, nr 17.

²⁾ *Metodyczny kurs nauk* ułożony przez J. Wł. Dawida, W. Osterloff i A. Szcówna. Rok I i II *Nauka o rzeczach*. Nauka czytania i pisania. Arytmetyka. Kaligrafia. Wydawnictwo *Przeglądu Pedagogicznego*. Warszawa 1898. Druk K. Kowalewskiego.

dla spraw samokształcenia w Polsce wydawnictwo — *Poradnik dla samouków*.

W ciągu ośmiu lat redagowania *Przeglądu Pedagogicznego* Dawid sporo pisze i tłumaczy. Artykuły drukowane przez niego w tym czasie w *Przeglądzie* dotyczą kształcenia kobiet oraz wychowania moralnego i fizycznego. W artykułach „Pensja żeńska jako zakład ogólnokształcący” (1890) i „Kobiety w uniwersytecie” (1893) broni zasady równości wykształcenia kobiet i mężczyzn. Problemy wychowania moralnego roztrząsa w „Przyczynku do kwestii kształcenia moralnego” (1893), zaś w artykule „Prace publiczne do zabaw dla dzieci” (1890) staje się rzecznikiem wychowania fizycznego na świeżym powietrzu.

Z jego własnych książek ukazują się w tym okresie trzy: *Szkice psychologiczne*, wymieniona *Nauka o rzeczach* i *Zasób umysłowy dziecka*.

*Szkice psychologiczne*¹⁾ obejmują szereg interesujących, dobrze napisanych rozpraw. Do najciekawszych należy pierwsza, w której Dawid zajmuje się zagadnieniem genezy życia psychicznego, sprawą wzajemnego stosunku świadomości i materii. W sprawie tej Dawid zajmuje stanowisko ostrożne, cechujące badacza naukowego, krytykuje natomiast Szokalskiego²⁾, którego poglądy zbliżone do panteizmu Spinozy i monizmu Haeckla czy Virchowa zakładają istnienie pierwiastka duchowego w materii. Do szczególnie interesujących i do dziś aktualnych należy również rozprawa o tworzeniu się pojęć, stanowiąca, jak brzmi jej podtytuł, „przyczynek do teorii poglądowego nauczania”. Główna myśl tej rozprawy zawiera się w dwu wnioskach, sformułowanych przez Dawida:

1) Pojęcia ogólne, znajomość podobieństw wspólnych cech w rzeczach powstawać mogą tylko drogą postrzegania owych rzeczy i żadną inną; nie są one ani wrodzone umysłowi, ani przywiązane wprost do słów lub innych znaków. 2) Jakkolwiek możemy pojęcia, wiadomości przyswajać i po tem je rozwijać, czyli myśleć o nich pod postacią wyrazów, jednak pod tym tylko warunkiem, że wyrazami tymi będą skojarzone pewne treści, pewne postrzeżenia od wielu przedmiotów; jeżeli poza wyrazami tymi nie będzie się kryła żadna treść rzeczywista, zaczerpnięta od przedmiotów, to oczywiście zastanawianie się nad nimi, myślenie nie wyda żadnych sądów, wniosków, prawideł, które by mogły być stosowane do rzeczywistych przedmiotów³⁾.

¹⁾ J. Wł. Dawid: *Szkice psychologiczne*. Psychogeneza. Uzdrowieni przez wyobrażenie. O poddawaniu uczuć. O drugorzędnych źródłach miłości. Rozkosz cierpienia. O niektórych prognostykach. O snach i ich tłumaczeniu. Tworzenie się pojęć. Dwa rozbiory estetyczno-literackie. Warszawa 1890. Nakł. T. Paprockiego.

²⁾ Przedstawione w jego książce *Początek i rozwój umysłowości w przyrodzie*, Warszawa 1885.

³⁾ Tamże, str. 204—205.

W roku 1895 ukazuje się mała rozmiarami, lecz cenna książka Dawida. Jest to *Zasób umysłowy dziecka* ¹⁾. Referuje w niej Dawid w sposób zwięzły i treściwy na tle światowej literatury zagadnienia, wyniki badań własnych, opartych na kwestionariuszu, który był zamieszczony w *Programie postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych*. Po ogłoszeniu tej książki zaczęły napływać do autora sporadyczne odpowiedzi z rezultatami badań. W roku 1893, gdy Dawid skupił większe grono współpracowników, przeważnie spośród nauczycieli, a jednocześnie uzyskał pomoc ze strony A. Szycówny oraz I. Moszczeńskiej, dzięki czemu udało mu się zebrać odpowiedzi 520 dzieci 6—12-letnich na 136 pytań, dotyczących „sfery bezpośredniego i zmysłowego doświadczenia”. Oto przykłady pytań: Czy widział: 1) stado owiec na pastwisku, 2) kurę z kurczętami, 11) wiewiórkę żywą, 32) leszczykę, 40) winogrona na krzaku, 70) jak słońce wschodzi, 136) pożar. Czy byłeś: 108) w młynie wodnym, 111) w fabryce. Czy jechałeś: 115) koleją żelazną, 116) czy płynąłeś łódką” ²⁾.

Na podstawie odpowiedzi 479 dzieci Dawid opracował szczegółowe tablice, z których wynika, iż najbogatsze są wyobrażenia dzieci dotyczące człowieka (80,0%), zjawisk natury (72,7%) i ziemi (71,4%), natomiast stosunkowo skromniejszy jest zasób wyobrażeń odnoszących się do świata roślinnego (66,6%), zwierzęcego (65,5%) oraz zajęć ludzi (63,1%). Jest rzeczą uderzającą, że np. 1,4% dzieci nie widziało nieba gwiazdzistego, 2,2% — pijanego, 2,9% — bzu, 5,6% — motyla, 7% — księżyca i aż 72,2% — węża, 69,3% — skowronka, 46,9% — ślimaka, że 58% dzieci nie było w teatrze, 54% — w fabryce, 46,1% — w miasteczku, 32,3% — na wsi.

Na podstawie własnych i cudzych badań Dawid wyprowadza wnioski ogólne, iż ani płeć, ani rasa nie wykazują wyraźniejszego wpływu na zasób wyobrażeń dzieci, natomiast zdecydowane różnice stwierdza między zasobem wyobrażeń dzieci wiejskich i miejskich oraz dzieci uczących się poza domem rodzicielskim i w domu, przy czym różnica ta wypada korzystnie dla dzieci wiejskich oraz wychowujących się w zakładach wychowania zbiorowego.

Na uwagę zasługuje — ze względu na wybitnie postępowy charakter — uzasadnienie tych wniosków przez Dawida. Porównując wyobrażenia chłopców i dziewcząt konkluduje on: „Tak więc możemy uważać za doowiedzione, że różnice ilościowe w zasobie doświadczeń, jakie znaleźliśmy u naszych chłopców i dziewcząt, nie wyrażają jakiejś istotnej niższości umysłowej dziewcząt, ale przypisane być muszą odmiennym warunkom

¹⁾ *Zasób umysłowy dziecka*. Przyczynek do psychologii doświadczalnej przez J. Wł. Dawida. Wydawnictwo *Przeglądu Pedagogicznego*. Warszawa 1895. Druk K. Kowalewskiego.

²⁾ Tamże, str. 28—29.

otoczenia i wychowania”¹⁾). Dowód na to znajduje Dawid w fakcie, iż w okresie czterotygodniowego pobytu 266 badanych dzieci na wsi przyrost wyobrażeń — w stosunku do posiadanych przed wyjazdem — wynosił dla dziewcząt 24,3 zaś dla chłopców 23,7. Podobnie badając różnice między zasobem doświadczeń dzieci pochodzenia polskiego i żydowskiego oraz nawiązując do badań amerykańskich nad dziećmi murzyńskimi, stwierdza Dawid, iż „rasa czy narodowość sama przez się nie zdaje się roli odgrywać w sprawie umysłowego przyswajania u dziecka. Oto dzieci białych w Kansas City, mimo różnic rasowych, mniej się różniły od dzieci murzyńskich w tym mieście aniżeli od dzieci białych z Bostonu”. Na tej podstawie Dawid twierdził, iż „wspólność otoczenia przynajmniej ze względu na zdolność przyswajania zewnętrznego materiału okazuje się czynnikiem silniejszym aniżeli domniemana wspólność rasy”²⁾). W ten sposób poprzez uzyskane w toku konkretnych badań argumenty Dawid przeciwstawiał się reakcyjnym, natywistycznym poglądom na dzieci, podnosząc jednocześnie przez to znaczenie świadomego oddziaływania wychowawczego.

Z dzieł tłumaczonych przez Dawida w omawianym okresie ukazują się R. H. Quicka *Reformatory wychowania. Zasady wychowania nowoczesnego* (1896) i G. W. Patricka *Psychologia kobiety w świetle nowych faktów i teorii* (1896). Recenzja pierwszego z tych dzieł, podpisana inicjałami P. Ch., tj. zapewne Piotra Chmielewskiego, podkreśla, iż „przekład dokonany został starannie przez znawcę przedmiotu, filozoficznie wykształconego”³⁾). Stawia jednak szereg zarzutów co do poprawności językowej.

Wydarzeniem o poważnym wpływie na dalsze życie i światopogląd Dawida było jego zetknięcie się z Jadwigą Szczawińską i wstąpienie z nią w roku 1893 w związek małżeński. To ze wszech miar dobrane małżeństwo połączyło dwoje intelektualistów, z których Dawid miał w sobie więcej z myśliciela niż z działacza zaś Dawidowa była na odwrót wybitnym typem postępowej działaczki społecznej, parającej się również pisaniem rozpraw i artykułów publicystycznych⁴⁾).

Istnieje zasługujący na uwagę pogląd, iż Szczawińska wywierała bardzo silny wpływ na męża, który dzięki temu z oderwanego od życia naukowca stopniowo stawał się działaczem politycznym, związanym przez

1) Tamże, str. 76.

2) Tamże, str. 86.

3) Drukowana w *Ateneum* 1896, tom II, s. 568—572.

4) M. in. Szczawińska-Dawidowa ogłosiła artykuł „O potrzebie założenia publicznej biblioteki w Warszawie”. Warszawa 1897, drukowany najpierw w *Przeglądzie Pedagogicznym* (1897) i przedrukowany w roku 1901 w *Głosie*, którą to publikacją walcie się przyczyniła do założenia biblioteki w Warszawie.

dłuższy okres czasu z obozem walczącym o zwycięstwo idei socjalistycznych w Polsce ¹⁾).

Do czasu prowadzenia redakcji *Przeglądu Pedagogicznego* przez Dawida Szczawińskiego zajmowała się administracją pisma. Stąd też mieszkanie Dawidów przy ulicy Złotej 26 ²⁾ stało się ośrodkiem, przez który przepływały wszystkie sprawy redakcyjne, a nawet i wiele innych spraw o szerszym zasięgu. Nic więc dziwnego, że mocno się w tym mieszkaniu obłowiła żandarmeria carska dokonująca rewizji w dniu 16 stycznia 1894 roku. W czasie rewizji znaleziono nielegalne biuletyny i wydawnictwa rewolucyjne, proklamacje w sprawie ośmiogodzinnego dnia pracy i święta 1 Maja, materiały „Uniwersytetu Latającego” i inne. Po rewizji Dawidów aresztowano i zamknięto w X Pawilonie, lecz wkrótce ich zwolniono, gdyż udało się wmówić żandarmerii, że materiały obciążające zostały nadesłane z zagranicy.

Postępujący proces radykalizowania się poglądów społeczno-politycznych Dawida oraz wciąganie do współpracy w *Przeglądzie* ludzi o wyraźnie postępowym obliczu, a jednocześnie odsuwanie się od dotychczasowych przyjaciół, zwolenników liberalizmu ekonomicznego, jak np. Piasecki, J. Nussbaum, L. Straszewicz, osłabiło pozycję Dawida w redakcji *Przeglądu Pedagogicznego*. Toteż nic dziwnego, że gdy w roku 1897 doszło do ulicznego napadu bojówki endeckiej na Dawida, ustąpił on z funkcji redaktora naczelnego, pozostając jeszcze tylko kilka miesięcy na stanowisku sekretarza redakcji. Nowy komitet redakcyjny utworzyli: I. Chrzanowski, J. Chrzyszczewska, T. Korzon, K. Król (późniejszy niechlubny redaktor *Przeglądu*), A. Szycówna i inni.

Ustępując z redakcji *Przeglądu Pedagogicznego* niemal już 40-letni Dawid zamyka pierwszy, ważny okres swej działalności życiowej, okres, w którym praca naukowa na polu pedagogiki i psychologii górowała zdecydowanie nad praktyczną działalnością oświatową i polityczną. Okresowi temu zawdzięczamy tak dojrzałe dzieła, jak *Nauka o rzeczach*, *Zasób umysłowy dziecka*, *Szkice psychologiczne*, szereg cennych rozpraw naukowych, jednocześnie rozkwit *Przeglądu Pedagogicznego*, wydanie *Metodycznego kursu nauk i Wykładów naukowych* oraz szereg poczynąń oświatowych, przede wszystkim zaś rozwój nauczania początkowego, do którego impuls dał tak młody jeszcze uczeń.

*
*
*

¹⁾ Zob. zwłaszcza pracę S. Jedlewskiego: *Jadwiga Szczawińska-Dawidowa, postępową działaczką oświatową przelomu XIX i XX w.* Nadbitka ze *Studiów Pedag.* Wrocław 1956, str. 309 i in.

²⁾ Przed zawarciem związku małżeńskiego Dawid mieszkał przy ul. Żurawiej 13. Z ulicy Złotej Dawidowie przenieśli się na Smolną, zaś ostatnie ich mieszkanie było przy ul. Wiejskiej 15.

W drugim okresie życia i twórczości Dawida, trwającym od roku 1898 do śmierci żony w 1910 roku, na plan pierwszy występuje działalność publicystyczno-społeczna Dawida, praca zaś naukowa, zwłaszcza do okresu rewolucji 1905 roku, doznaje wyraźnego zahamowania. Motywy tego ważnego przełomu w życiu Dawida tak tłumaczył blisko z nim wówczas współpracujący Ludwik Krzywicki: „On, syn i synowiec pedagogów, sam również z zamiłowania pedagog-teoretyk, złożył daninę ówczesnym nastrojom: utalentowani muzycy, a właściwie kompozytorzy, porzucili swoją ukochaną muzykę, bo podłością było, ich zdaniem, pielęgnowanie piękna dźwięku, kiedy inni byli głodni; poeci zapominali o swoim talencie i oddawali wszystkie swoje siły pisaniu popularnych książeczek dla ludu; myśliciele, którzy całą mocą swojej umysłowości garnęli się do pracy naukowej, szli na Syberię lub do ciężkich robót za transport broszur czy za artykuły w pismach nielegalnych.

...I oto pedagog Dawid znalazł się w tej gromadzie usiłującej rozjaśnić świat nędzy i krzywd złotymi snami o innej, lepszej przyszłości. Gdyby oddał się całkowicie pedagogice, czułby się jako zbrodniarz, który gwoli osobistej przyjemności zapomniał o głodnych i pokrzywdzonych. Walczył więc o prawo ludu do człowieczeństwa, ale w głębi swojej pozostawał pedagogiem i w innych warunkach nie sprzeniewierzyłby się temu głosowi powołania”¹⁾.

Szerszą działalność polityczną rozpoczął Dawid w roku 1900, z chwilą objęcia redakcji *Głosu*. Był to tygodnik polityczno-społeczny, nie związany z żadną partią, grupujący ludzi o bardzo zróżnicowanych zapatrywaniach politycznych, społecznych i artystycznych. Ścieranie się różnych poglądów ze sobą uważał Dawid za rzecz cenną, toteż kryterium doboru materiałów do *Głosu* stanowiła nowoczesność, krytycyzm, samodzielność myśli i poglądów, a nie ich jednolitość. Stąd też z *Głosem* mogli współpracować ludzie należący do różnych obozów i ugrupowań, jak np. St. Brzozowski, G. Daniłowski, Z. Daszyńska-Golińska, J. Szczawińska-Dawidowa, A. Drogoszewski, G. Glass, St. Grabski, K. Irzykowski, C. Jellenta; J. Korczak, St. Krauz, St. Kiedrzyński, L. Krzywicki, B. Leśmian, H. Lukrec, W. Makowski, J. B. Marchlewski, I. Moszczeńska, Z. Nałkowska, W. Nałkowski, A. Niemojewski, A. Nowaczyński, Wł. Orkan, St. Przybyszewski, St. Sempłowska, A. Szcówna, A. Warski, J. Żuławski i inni.

Zajmując się redagowaniem *Głosu* Dawid nie przestał być pedagogiem. Jak to z naciskiem podkreśla wielu jego współpracowników, zwłaszcza Brzozowski, Lukrec, Makowski i Nałkowska, wywarł on duży wpływ na

¹⁾ L. Krzywicki: „Nieco wspomnień o J. Wł. Dawidzie”, *Wiadomości Literackie*, 1934, nr 17.

wielu pisarzy młodego pokolenia. „Żaden może u nas redaktor, pisze H. Lukrec, poszczycić się nie może tak liczną grupą uczniów, którzy przyznawali, że poważne traktowanie publicystyki i świadomości odpowiedzialności pisarskiej zawdzięczali bezpośrednio wpływowi i kierownictwu Dawida”¹⁾).

Pierwsze artykuły Dawida, drukowane w *Głosie*, dotyczą zagadnień nauki i sztuki. Należą do nich: „Krytyka i twórczość”, „Nauka i uczeni u nas”, „Znaczenie i cel kultury”, „Walka o światło”.

Jednocześnie zamieszcza Dawid w dziale „Na mównicy” szereg szkiców społeczno-obyczajowych, w których z odwagą chłoszczą różne niedomagania społeczne, wskutek czego naraża się wielu wpływowym osobistościom i ugrupowaniom.

Na łamach *Głosu* bardzo silnym echem odbiła się walka między Sienkiewiczem i jego zwolennikami a obozem „Młodej Polski”. W tej walce Dawid i *Głos* zdecydowanie bronili interesów młodej twórczości, w tak ostrych słowach napiętnowanej przez Sienkiewicza. W tej sprawie obok Dawida wypowiadali się na łamach *Głosu* St. Przybyszewski, St. Brzozowski i inni. Brzozowski w artykule „Czas mówić” pisał, „iż Henryk Sienkiewicz jest niewspółmierny epoce naszej zarówno pod względem społecznym, jak i czysto duchowym. Nie pomogą tu żadne pobożne kłamstwa, nie pomoże zasłanianie sobie i innym oczu na tę niewspółmierność”²⁾).

Zażyte dyskusje na temat kultury nie wyczerpały bynajmniej problematyki, jaką *Głos* się zajmował. Wiele miejsca zajmowały również dyskusje polityczne. Szczególnie przybrały one na sile w okresie poprzedzającym rewolucję 1905 roku. Prym w tych dyskusjach zaczyna stopniowo wieść sam redaktor naczelny *Głosu*, który zdecydowanie deklaruje się po stronie socjalizmu. I choć nie jest członkiem Socjalnej Demokracji Królestwa Polskiego i Litwy, broni aktywnie interesów tej partii.

W tym okresie radykalizacja poglądów Dawida osiąga swój punkt kulminacyjny. Złożyły się na nią i ogólne warunki społeczno-polityczne kraju, tradycje rodzinne, i uczciwość Dawida oraz jego wrażliwość na wszelkie formy ucisku i nierówności społecznej, i wpływ żony oraz przyjaciół. Jest rzeczą charakterystyczną, że np. w okresie redagowania *Głosu* bardzo częstymi gośćmi w mieszkaniu Dawidów bywali Julian Marchlewski i Adolf Warski, późniejszy poseł komunistyczny w Sejmie polskim i członek KC KPP³⁾).

¹⁾ H. Lukrec: *J. Wł. Dawid. Szkic biograficzny*, Warszawa 1933, Nasza Księgarnia str. 9.

²⁾ *Głos* 1903, str. 232.

³⁾ W liście do Tyszki z 28 marca 1910 roku pisał Lenin o Warskim, jako o „doświadczonym publicyście, mądrym marksście i wspaniałym towarzysz”.

A oto jak sam Dawid tłumaczy własne postępowanie z perspektyw czasu — w jednym z listów pisanych pod koniec życia: „Wielu miało mi za złe, że zajmowałem się polityką, społecznymi sprawami i publicystyką, ubolewali, że odciąga to mnie od pracy naukowej, w której mógłbym być użyteczniejszy i więcej zarobić. Ale inaczej być nie mogło. Miałem zawsze nadzwyczajną wrażliwość na wszelką fałsz, niesprawiedliwość, krzywdę i ona to pchała mnie do reagowania i buntu — czy to w wypadkach osobistych z otoczenia, czy w sprawach ogólnych. Były zawsze rzeczy, wobec których nie mogłem się zachowywać spokojnie, obojętnie powstrzymać się od jakiegoś protestu. Nie ma w tym żadnej zasługi, po prostu nie mogłem, nie umiałem inaczej postępować wtedy nawet, kiedy chciałem”¹⁾.

Publicystyka polityczna Dawida jest w tym okresie szczególnie żarliwa i bezkompromisowa. W swoich licznych artykułach broni on poglądu, iż pełną autonomię Królestwa można osiągnąć nie na drodze parlamentarnej, lecz poprzez rewolucję, która obali carat i klasie robotniczej zapewni sprawowanie rządów. W artykule „Rewolucja idzie” tak pisze: „Cokolwiek zdobyć możemy — zdobędziemy nie pokorą i umiarkowaniem, ale siłą czynu — czynu wszystkich zjednoczonych żywiołów rewolucji”²⁾. Dawny zwolennik pracy „organicznej” woła w tym artykule: „Rewolucja jest lokomotywą historii”. Celem rewolucji jest nie tylko zdobycie wolności i swobód obywatelskich, lecz „wyzwolenie proletariatu z jarzma pracy najemnej”³⁾.

Rewolucja ma być dziełem współpracy proletariatu polskiego i rosyjskiego. „Bracia nasi najprawdziwsi i czci najgodniejsi — pisze w płomiennym artykule *Naprzód* — to ci wszyscy, bez różnicy krajów, języków i religii, którzy w mecie i poświęceniu o lepszą przyszłość dla wszystkich walczą i w pierwszym rzędzie ci bracia Rosjanie, którzy od lat dziesiątków giną na lodowych polach Syberii, mrą w lochach Schlisselburga, pod gradem kul padają na barykadach Petersburga, Moskwy, Odessy, Charkowa, którym serca z bólu pękają na mitingach robotniczych... Oni to walczą za swoją i naszą wolność, jak my walczymy za ich i swoją wolność. Z ich rąk tylko przyjąć możemy autonomię, a raczej taką tylko przyjąć możemy, którą z nimi zdobędziemy”.

Broniąc konsekwentnie programu rewolucyjnego jednocześnie Dawid zaciekle atakował to wszystko w kraju, co stało mu na przeszkodzie. Ostrze jego artykułów zwróciło się przede wszystkim przeciwko takim stronnictwom politycznym, jak Narodowa Demokracja lub świeżo powstała Po-

¹⁾ Cytuje za H. Lukrecem, *J. Wł. Dawid*, Warszawa 1933, str. 14.

²⁾ *Głos* 1905, nr 45.

³⁾ *Naprzód*, *Głos* nr 44.

stępowa Demokracja, których postawę zachowawczą, klerykalną lub antysemitką Dawid zdecydowanie potępiał¹⁾).

Niepowodzenie rewolucji 1905 roku na ziemiach rosyjskich i polskich odbiło się między innymi zamknięciem *Głosu* pod koniec tegoż roku. Jednakże Dawid bynajmniej się nie załamuje, lecz natychmiast zabiera się do nowej pracy. Rozpoczyna mianowicie wydawać z początkiem 1906 r. nowe pismo, tym razem już wyłącznie o politycznym charakterze. Jest to *Przegląd Społeczny*. W ciągu niespełna dwóch lat wydawania tego pisma Dawid umieścił w nim 38 swoich artykułów na tematy społeczno-polityczne, kontynuując w ten sposób swoje zapatrywania i swoją działalność z lat poprzednich. Wśród tych artykułów pracę o większych rozmiarach stanowi „Psychologia proletariatu”²⁾. Poza tym drukował wiele komentarzy, przeglądów prasy.

Ta niesłychana aktywność publicystyczna Dawida słabnie z chwilą, gdy *Przegląd Społeczny* zmuszony jest przekształcić się w tygodnik *Społeczeństwo*. Kontakt Dawida ze *Społeczeństwem* jest bardzo luźny i z czasem urywa się zupełnie. W *Społeczeństwie* drukuje Dawid tylko trzy artykuły³⁾, jedno sprawozdanie ze zjazdu neurologów, psychiatrów i psychologów polskich (1909, nr 42) oraz pracę „Mózg i dusza” — w kolejnych 5 numerach *Społeczeństwa* z roku 1908⁴⁾. W pracy tej Dawid, przeciwstawiając się teorii paralelizmu psychofizycznego, stoi na stanowisku wzajemnego oddziaływania duszy i ciała.

Obok małej rozmiarami rozprawy *Mózg i dusza*⁵⁾ jako też kilku artykułów z zakresu publicystyki pedagogicznej umieszczonych w *Głosie*, *Przeglądzie Społecznym*, w *Społeczeństwie* lub innych pismach, Dawid w omawianym okresie niewiele zajmował się pedagogiką i psychologią. Również osłabła w tym czasie jego działalność przekładowa, choć dała ona kilka nowych pozycji, jak E. Demolinsa *Nowe wychowanie* (1900), H. Höffdinga *Zasady etyki* (1901), Fr. Paulsena *Kant i jego nauka* (1902) i A. Bogdanowa *Zarys nauki ekonomii politycznej* (1906). Nie był to znowu najszczęśliwszy dobór tłumaczeń, jeśli się zważy reprezentowany przez Dawida pogląd na świat. Oto np. Dawid, zwolennik materializmu filozoficznego, udostępnia czytelnikowi polskiemu książkę Paulsena *Kant i jego*

¹⁾ Por. artykuły Dawida w *Głosie* z lat 1904—1905: „Z okopów Św. Trójcy”, „Złudzenia i fakty”, „Rewolucja idzie”, „Bankructwo antysemityzmu”, „O śnie i stronnictwach”, „Handel” i inne.

²⁾ Drukowana w roczniku 1907 *Przeglądu Społecznego*, nry 3, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 14.

³⁾ Są to: „Likwidacja narodowych demokratów” 1907, nr 4, „Katolicki prozelityzm”, 1908, nr 4 i „Zjazd w Rewlu” 1908, nr 25.

⁴⁾ Jako dodatek do *Społeczeństwa* ukazało się w późniejszym okresie największe dzieło Dawida *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*.

⁵⁾ Wydanej następnie w formie osobnej publikacji z datą 1908, jako wydawnictwo *Społeczeństwa*.

nauka, której autor tak pisze w przedmowie: „Cieszyłbym się bardzo, gdyby idealistycznej metafizyce, która w ostatnich czasach znów się na wierzch przebija, praca niniejsza dodać mogła nowego bodźca, wykazując, że Kańt nie „tylko groźny dla niej nie jest, ale służyć jej może za patrona”.

Czynnikiem wiążącym oba omówione okresy było nie tylko stałe przeplatanie się działalności naukowej i społeczno-politycznej Dawida z przewagą jednej lub drugiej, zależnie od okresu, lecz także działalność nauczycielska, której autor *Nauki o rzeczach* wiele poświęcał czasu zarówno na różnych pensjach i kursach, jak też na tzw. „Uniwersytecie Latającym”.

Ów „Uniwersytet” powstał z kobiecych kółek samokształceniowych, które samorzutnie zaczęto organizować w Warszawie lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Istnienie i rozwój tych kółek wiązały się z tym, że carat zabraniał kobietom prawa wstępu na uniwersytet. Zadaniem kółek było więc organizowanie studiów na poziomie wyższym dla kobiet. W roku 1885 rozpoczęła J. Szczawińska działalność mającą na celu skoordynowanie pracy licznych działających w Warszawie kółek, przekształcenie ich w rodzaj wyższych uczelni. Działalność ta dała niespodziewanie dobre wyniki i w niedługim czasie tajna uczelnia wyższa, zwana Uniwersytem Latającym lub „babskim uniwersytem”, rozpoczęła systematyczną działalność, która trwała nieprzerwanie — mimo wielu trudności ze strony władz i policji, jak i rozbieżności poglądów w łonie kierownictwa — aż do roku 1905/6, kiedy wreszcie została zalegalizowana jako Towarzystwo Kursów Naukowych.

Udział w pracy kółek samokształceniowych, a następnie Uniwersytetu Latającego — brało wielu wybitnych uczonych. Literaturę polską wykładali: B. Chlebowski, P. Chmielewski, J. Chrzanowski; historię: T. Korzon, W. Smoleński; filozofię pedagogikę i psychologię: J. Wł. Dawid, A. Dygasiński, W. M. Kozłowski, A. Mahrburg; socjologię i ekonomię polityczną: Z. Heryng, L. Krzywicki, St. Posner; matematykę: S. Dickstein, M. Hertz; nauki przyrodnicze: O. Bujwid, M. Flaum, M. Heilpern, W. Jezierski, J. Nussbaum-Hilarowicz, W. Szczawińska¹⁾; naukę o ziemi: W. Nałkowski, a poza tym wielu innych. Ów dobór znakomitych sił profesorskich, zarazem ludzi o na ogół wyraźnie postępowych poglądach przyczynił się do popularyzacji tajnej uczelni, co spowodowało stały duży wpływ słuchaczek, a nawet i pewnego odsetka słuchaczy — spośród uczniów wyższych klas gimnazjalnych i studentów uniwersytetu.

Jan Władysław Dawid był silnie związany z tą uczelnią, zarówno przez żonę, która kierowała organizacją studiów, jak i przez własne wy-

¹⁾ Wanda Szczawińska była siostrą Jadwigi Szczawińskiej-Dawidowej.

kłady, które prowadził od czasu utworzenia uczelni kontynuując je jeszcze w Towarzystwie Kursów Naukowych.

Interesującą może być rzeczą spojrzeć na Dawida jako na wykładowcę, oczywiście tylko oczyma jego słuchaczy i znajomych. Jak wynika z różnorodnych opinii, był on wzrostu „niepokaźnego” i w ogóle swoją szczupłością sprawiał raczej skromne wrażenie. Twarz miał bladą, trójkątną, zawsze skupioną i poważną, czoło wielkie i wypukłe, nos szeroki, oczy ciemne i pozbawione blasku, cienką szyję, wystającą z szerokiego i dość niskiego kołnierzyka. Jego twarz, zdaniem Benedykta Hertza, przypominała twarze świętych, strugane niedołącznie przez wiejskich snycerzy. Stąd też Hertz nazywa Dawida „drewnianym świętym”.

Dawid niewątpliwie sprawiał na wszystkich wrażenie człowieka odcieranego od spraw codziennych i błahych i to wrażenie potęgowało się jeszcze pod wpływem zawsze ciemnego stroju i jego jakby duchowej nieobecności — zarówno wobec słuchaczy, jak i nawet w stale gwarным własnym mieszkaniu, jego skromności i zażenowania, jakie przejawiał wówczas, gdy zmuszony był porozumiewać się z innymi.

Dawid nie był też najlepszym mówcą. Na prowadzonych przez niego wykładach psychologii, filozofii czy logiki, choć miały one charakter konspiracyjny, nastrój bywał nie najlepszy. O jego wykładach pisze ich uczestniczka, Zofia Nałkowska, co następuje: „Nie wiem, czy zespół słuchaczy był dość przypadkowy, czy też moja zjadliwa rozgoryczona młodość domagała się zbyt wiele pietyzmu dla świata myśli. Dorosłe, wykształcone panny uzupełniały tam swe nie dość stateczne pensyjne wykształcenie, paru studentów uniwersytetu miało możliwość słuchania wykładu w polskim języku. Nie wytwarzała się tam jednak w związku z tym żadna atmosfera, słuchacze nigdy nie rozmawiali między sobą o tematach wykładu. Na zapytania rzucane przez profesora w przestrzeń, nie odpowiadał nikt właściwie... Dawid, siedzący między nami, jak między gośćmi w salonie, wydawał się daleki i samotny. Nie miał tego krasomówczego talentu, z którego słynęły w owych czasach wykłady Mahrburga. Mówił cicho, głosem cokolwiek zachrypniętym, każde słowo wymawiając powoli i z naciskiem. *E* końcówki miały w jego interpretacji brzmienia nosowe *ę*, czego nigdy u nikogo innego nie spotkałam. Z tym wszystkim mówił o rzeczach głębokich i pasjonujących, a pełna skupienia dokładność, chłodna precyzja sformułowań odpowiadała najlepiej wadze sprawy”¹⁾.

Poza systematycznymi wykładami Dawid przemawiał rzadko i niechętnie. W domu też zazwyczaj bywał milczący i sprawy „służbowe” załatwiał krótko. Wacław Makowski wspomina, iż nawet przy okazji anga-

¹⁾ Z. Nałkowska: „W domu Dawidów”, *Wiadomości Literackie*, 1934, nr 17.

zowania go przez Dawida na stałego współpracownika *Głosu* „długiej rozmowy na pewno nie było, bo ani jeden z nas nie miał umiejętności prowadzenia rozmów”.

* * *

Końcowy, stosunkowo krótki okres życia Dawida cechuje się wzmożoną twórczością naukową i ciężkimi przejściami osobistymi. W tym czasie powstaje w wyjątkowo trudnych warunkach najdoskonalsze dzieło Dawida *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Tę książkę, będącą zarazem do czasów dzisiejszych najwybitniejszą i najbardziej oryginalną pozycją polskiej literatury psychologicznej, pisze Dawid w latach 1908—1910. Ukazuje się ona jako bezpłatny dodatek do kolejnych numerów *Spoleczeństwa*. W wydaniu książkowym zjawia się w 1911 roku ¹⁾.

Na treść *Inteligencji* złożyły się dwie prace Dawida. Większą część zajmują wykłady, prowadzone przez Dawida na Kursach Naukowych w ciągu dwu semestrów 1908—1909 roku — pod nazwą „psychologii stosowanej”. Mniejsza — włączona w kurs tych wykładów praca jest oparta na własnych badaniach autora nad rozpoznawaniem i rozwojem inteligencji, w których to badaniach Dawid zastosował swą własną, całkowicie oryginalną metodę.

Zajmując się inteligencją, wolą i zdolnością do pracy Dawid opiera się na założeniu, iż „umieć, chcieć i móc — są to trzy źródła, które zasilają życie ludzkie”. „Umieć” — to znaczy posiadać inteligencję, „chcieć” — wolę „móc” — zdolność do pracy. Łączne rozpatrywania tych trzech czynników jest niezbędne, bowiem żaden z nich sam przez się nie jest wystarczający, lecz wszystkie są ze sobą zespolone i wzajemnie od siebie zależne.

Chociaż za czynnik najbardziej podstawowy uważa Dawid zdolność do pracy, jednak najwięcej uwagi i miejsca poświęca w swym dziele inteligencji. Za podstawę rozważań nad inteligencją przyjmuje szerokie i dynamiczne jej pojmowanie. Według niego „nie posiadane wiadomości, idee świadczyć mogą o inteligencji, lecz domniemane czynności duchowe, które nabycie owych wiadomości i idei warunkują. Inteligencja to nie jest coś, co istnieje i jest dane: to zbiór warunków, procesów, przez które coś istnieć i stawać się może” ²⁾. Do tych warunków zalicza Dawid czynność zmysłów, uwagę, pamięć i wyobraźnię. Czynniki te nie tworzą jednak inteligencji, lecz są tylko „gruntem, z którego czerpie ona żywotne soki”.

¹⁾ *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Warszawa 1911, Wydanie *Spoleczeństwa*. Pracę nad tym dziełem, jak wskazuje data umieszczona pod „Przedmową”, zakończył Dawid prawdopodobnie w czerwcu 1910 roku. Oprócz tego wydania ukazały się tylko dwa inne, przy czym ostatnie, tj. trzecie wydanie nosi datę 1927, a więc zjawiało się przeszło 30 lat temu.

²⁾ *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Warszawa 1927 str. 26.

„Istotą inteligencji jest myślenie, zdolność tworzenia pojęć, wydawania sądów, wnioskowania, rozumienia”. Myślenie Dawid pojmuje w sposób całkowicie współczesny, jako postawę czynną umysłu, polegającą na dążeniu do czegoś nowego, co nie jest dane przez zmysły lub pamięć doświadczeń uprzednich, co umysł nasz „dodaje do surowej rzeczywistości”. Od działania myślenie różni się tym, że jest wewnętrzną realizacją celów, podczas gdy działanie jest realizacją odpowiednich celów poprzez ruchy mięśni.

Przyznając tak rozumianej inteligencji olbrzymie znaczenie w życiu człowieka, Dawid wiele uwagi poświęca jej rozpoznawaniu i kształceniu. Nie zadowolają go dotychczasowe metody badań nad inteligencją, włącznie z „metryczną skalą inteligencji” Bineta, gdyż uzależniają inteligencję od stopnia wykształcenia, a przy tym zmuszają umysł do działania w warunkach mniej lub więcej sztucznych, w których brak motywów pobudzających myślenie. Trzeba stwierdzić, iż opracowana przez Dawida całkowicie oryginalna „metoda przyczyn i skutków”, zwana przez autora metodą „Co i jak się stało?”, rzeczywiście apeluje do myślenia przyczynowo-skutkowego. Obydwie odmiany tej metody — oparte na dwuczłonowej lub wieloczłonowej serii obrazków — stwarzają względnie naturalną sytuację problemową, którą dziecko ma zrozumieć i przyczynowo wyjaśnić. „Wyjaśnienie — pisze Dawid — przynosi coś, co nie było dane w postrzeganiu i nie mogło być znalezione przez powiązanie i zabstrahowanie stosunków między danymi postrzeganiami, wnosi ono pewne ogniwa, wyobrażenia, sądy, które zapełniają odległość między pierwszym a ostatnim momentem zdarzenia”¹⁾. Gdy jednak w zadaniach dwuczłonowych rzecz polega tylko na znalezieniu brakujących ogniw, to w wieloczłonowych prócz tego zasada się jeszcze na znalezieniu właściwego następstwa między ogniwami, które pokazuje się badanemu w kolejności przypadkowej.

Część dzieła Dawida poświęcona badaniu i kształceniu inteligencji ma największą wartość. Przedstawiona w tej części metoda przyczyn i skutków, jej zastosowanie w konkretnych badaniach oraz analiza wyników tych badań należą do najwybitniejszych osiągnięć psychologii polskiej, mających swoją wartość w skali światowej.

Znacznie mniej miejsca przeznaczył Dawid w swym dziele na omówienie zagadnień woli i zdolności do pracy. W analizie tych czynników na plan pierwszy występują wzajemne związki między nimi. Wola przejawia się w ruchu, zaś ruch jest nieodzownym składnikiem wszelkiego działania. Nie każdy jednak ruch jest przejawem woli, lecz tylko taki, który ma charakter świadomy, tzn. wiąże się z namysłem i wyborem. „Ruchy same, bez poprzedzającej je i oświeclającej świadomości, stanowią

¹⁾ Fragment tego listu cytuję za H. Lukrecem, *J. Wł. Dawid. Szkic biograficzny*, Warszawa 1933, str. 15.

dziedzinę odruchów i instynktów, świadomość bez ruchów — sferę intelektu, marzenia lub myślenia”¹⁾).

Omawiając różne stadia rozwoju woli i działania Dawid wyróżnia stadium odruchowo-instynktowe, ideo-ruchowe i stadium najwyższe, w którym akt woli pod wpływem wyrobionego już powściągu kończy się postanowieniem co do własnego przyszłego działania. To postanowienie jest rezultatem wyboru między licznymi motywami i wewnętrznego przyzwolenia na wybrany rodzaj własnego działania. Różne braki w rozwoju woli i zdolności do pracy wiążą się przede wszystkim z występowaniem wahania w wyborze motywów i w związku z tym — z brakiem wewnętrznego przyzwolenia na taki lub inny rodzaj działania. Typowym przejawem tych trudności jest lenistwo, którego szczegółową i świetną charakterystykę przedstawia Dawid w osobnym rozdziale *Inteligencji*.

Na szczególnie trudne warunki, w jakich powstawała *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, złożyło się przede wszystkim prześladowanie Dawida za jego postępową działalność publicystyczną, zarówno przez rodzimą reakcję, jak przez żandarmerię carską. W szczególny sposób zaciążył nad życiem Dawidów wyrok wydany w 1906 roku na Dawida, jako redaktora *Głosu*, skazujący go za „przestępstwo” prasowe na rok więzienia w Cytadeli. Tylko niezwykłym wysiłkom żony i złemu stanowi zdrowia mógł zawdzięczać autor *Inteligencji* kilkuletnie przewlekane egzekucji wyroku. W tym okresie pani Jadwiga czyniła wiele starań u władz rosyjskich dla uratowania męża przed Cytadela, obawiała się bowiem, że wątły i osłabiony chorobami organizm Dawida nie wytrzyma rocznej próby.

Rozliczne kłopoty z władzami carskimi, pełne niekiedy dramatycznych spięć, gdy żandarmi przychodzili na Wiejską po Dawida, fatalny stan materialny, spowodowany długami zaciągniętymi na złożenie kaucji więziennej, tudzież na pokrycie zobowiązań *Głosu* i *Przeglądu Społecznego* nad-szarpnęły poważnie równowagę psychiczną Dawidowej, skutkiem czego w lutym 1910 roku popełniła ona samobójstwo. Był to krok nie dość zrozumiały, n.imo rzeczywistego wyczerpania nerwowego, do którego mogła przyczynić się szeroka i nazbyt intensywna działalność społeczna, jak również siedemnaście lat troski o stworzenie mężowi jak najlepszych warunków do pracy.

Niespodziewana śmierć żony była strasznym ciosem dla Dawida. Spowodowała nie tylko zasadnicze zmiany w jego codziennym życiu, lecz przyczyniła się do głębokich zmian w jego tak dotąd jednolitym i konsekwentnym poglądzie na świat, zmieniła kierunek jego zainteresowań

¹⁾ Tamże, str. 375.

i prac
„Wszy
można
wiedz
został
tylko
słabo
rok c
nigd
wiąz
V
szav
gro
wał
Lw

go,
en
po
Ar
kt
sz
cz
sz
w

c
I

i prac naukowych. W jednym ze swoich listów z tych lat ¹⁾ Dawid pisze: „Wszystko, co miałem najlepszego i najpiękniejszego w życiu, wszystko, co można za szczęście uważać, zawdzięczam żonie mojej. Ja sam nawet nie wiedziałem tego przedtem dostatecznie, nie zdawałem sobie sprawy. Dziś została mi tylko rozpacz, która jest bezwarunkowo śmiertelną chorobą, tylko że ta śmierć tak strasznie powoli przychodzi. Powie ktoś, że jest to słabość. Być może, zależy to od punktu widzenia. Wiem tylko, że przez rok ostatni więcej się dowiedziałem, niż przez całe życie poprzednie, i że nigdy nie miałem tak pełnej samowiedzy świadomości sensu życia i obowiązku”.

Wraz ze śmiercią żony utracił Dawid możliwość przebywania w Warszawie, ze względu na ciężący nad nim wyrok. Toteż w roku 1910 wyemigrował do Krakowa, gdzie prowadził życie na poły samotnicze. Utrzymywał się do śmierci z wykładów i odczytów, wygłaszanych w Krakowie, Lwowie lub Zakopanem.

W tym czasie Kraków stał się ośrodkiem żywego ruchu pedagogicznego, któremu przewodził jeszcze stosunkowo młody, lecz jak zwykle bardzo energiczny i pełen inicjatywy Henryk Rowid. W swych pedagogicznych poczynaniach Rowid opierał się wówczas na pedagogach z Królestwa, Anieli Szyćównie, Helenie Radlińskiej i przede wszystkim na Dawidzie, który nawet przez pewien czas mieszkał w domu Rowida. Najważniejszym przedsięwzięciem Rowida było wydawanie *Ruchu Pedagogicznego*, czasopisma, które ze zmiennymi kolejami losu przetrwało do dni dzisiejszych. W *Ruchu Pedagogicznym* ogłosił Dawid w czasie swego pobytu w Krakowie kilka artykułów.

Najważniejszy z nich to rozprawa *O duszy nauczycielstwa*, traktująca o osobowości nauczyciela szkoły polskiej. W rozprawie tej przemówił całą potęgą swej duszy, swej głębokiej mądrości i dojrzałości pedagogicznej wielki myśliciel, zarazem pedagog i psycholog, człowiek, któremu nie dane było pracować w wyzwolonej ojczyźnie, który jednak swoje najgłębsze przemyślenia życiowe chciał w ten sposób przekazać przyszłym pokoleniom nauczycieli polskich.

Bardzo cenny jest również drugi artykuł Dawida pt. „Polski Instytut Pedagogiczny” (*Ruch Pedagogiczny*, 1913, nr 3), w którym przedstawił on znakomity projekt zorganizowania w Polsce wyższej uczelni pedagogicznej. Idei powołania takiej uczelni w Krakowie poświęcał Dawid wiele wysiłków w latach 1911—1913. Między innymi powołał dla tej sprawy Tymczasowy Komitet. Miała to być uczelnia stanowiąca ośrodek kształ-

¹⁾ Fragment tego listu cytuję za H. Lukrecem, *J. Wł. Dawid. Szkic biograficzny*. Warszawa 1933, str. 15.

cenia pedagogicznego na najwyższym poziomie, a zarazem centrum pracy naukowej w dziedzinie nauk pedagogicznych.

Daleka jest droga, jaką odbył Dawid od *Nauki o rzeczach*, a nawet od *Inteligencji, woli i zdolności do pracy* do rozprawy *O duszy nauczycielstwa*. Tam badacz faktów, pozytywista i empiryk, o wyraźnie materialistycznym zabarwieniu, budujący teorię pedagogiczną poprzez skrupulatne badanie i uogólnienie faktów — tu myśliciel, ceniący przede wszystkim ideały pedagogiczne, „miłość dusz ludzkich” mający za najważniejszą cechę osobowości nauczyciela, a nie znajomość wiedzy psychologicznej i pedagogicznej.

Ta wielka zmiana, której punkt kulminacyjny znalazł swoje odbicie w pracach na temat filozofii Bergsona i psychologii religii, niełatwa jest do wy tłumaczenia. Można założyć, iż decydującą rolę odegrało w niej nieszczęście i związane z nim osamotnienie Dawida. Pod wpływem nieszczęścia Dawid, ów niedawno niespożyty działacz polityczny, ustawicznie kontemplował swój ból i poddawał się rozpacz. Jedynie myśl o śmierci przynosiła mu wówczas pewną ulgę. Poprzez śmierć pragnął uwolnić się od cierpienia, a jednocześnie w ten sposób odpokutować urojone winy wobec żony. W swoich wynurzeniach tak przedstawiał stan własnej prostracji, którego motywem przewodnim stała się myśl o śmierci: „Myśl ta napełniła mnie szczęściem i odtąd stale była ulgą. Pierwotnym motywem była, zdaje się, ucieczka od cierpienia, później koło tego postanowienia skupiły się inne jeszcze uczucia i motywy — kary, ekspiacji. Wykonanie tej myśli pozostawiałem jakiejś nieokreślonej przyszłości, wprzód jeszcze musiały się dokonać jakieś sprawy, dobrze nie wiedziałem jakie. Musiałem dokończyć pracę zaczęłą i dokończyłem ją. Nie chciałem bratu zepsuć wakacji i wycieczki za granicę. Liczyłem zresztą na to, że postanowienie, dotąd chwiejne, z czasem samo dojrzeje i umocni się. Chciałem zaś przede wszystkim zdobyć jasny i pewny pogląd na życie przyszłe. Miałem jakby objawienie, że „Ona żyje”, ale jakże to jest możliwe, jak to pogodzić z nauką, myśleniem racjonalnym? Zacząłem szukać podstaw dla mojej wiary, pragnienia. Stałem na stanowisku naukowym, wstrętne mi były zabobonne pojęcia, spirytyzm. Argumenty moje musiały być naukowe, byłem wtedy bardzo wymagający. Dotąd nie zajmowałem się tymi zagadnieniami, były mi obojętne, miałem w części odpowiedzi negatywne. I niekiedy... wzruszałem ramionami, nie chciałem o tym myśleć. Dlatego też nie wiedziałem, gdzie szukać orientacji, jak stawiać pytania, na czym polegać ma odpowiedź”¹⁾). Odpowiedzi tej szukał Dawid przede wszystkim w rozważaniach z dziedziny psychologii, filozofii, religii i mistyki.

¹⁾ Cytuję za H. Lukrecem, *J. Wł. Dawid*, Warszawa 1933, str. 21—22.

Na nowo zaczął czytać dzieła Jamesa, na pewien czas pochłonęła go filozofia Bergsona, zajął się gruntownie dziełami Myersa, Swedenborga i Lodge'a.

Nastrój psychiczny Dawida w połączeniu z lekturą wspomnianych autorów przyczynił się do osłabienia konwencji jego deterministycznych zapatrywań, do zachwiania jego materialistycznego poglądu na świat. Do nowych poglądów uznających obok świata realnego — „rzeczywistość duchową”, dochodził jednak Dawid nie na drodze refleksyjno-rozumowej — poprzez przewyciężenie poprzednich przekonań — lecz pod wpływem cierpienia. Był, jak sam pisze, tak „spragniony” wiary w życie pozagrobowe, że z łatwością wchłaniał w siebie to wszystko, co zwiększało jego prawdopodobieństwo. Zresztą chodziło mu wyłącznie o stwierdzenie życia pozagrobowego tylko „jednej osoby”, a nie o zdobycie wiary, gdyż do wszystkich zagadnień religijnych odnosił się obojętnie i „raczej niechętnie”.

W tym stanie ducha Dawid stworzył swoje ostatnie prace. Są to trzy studia będące rezultatem zajęcia się filozofią Bergsona oraz prace poświęcone religii. Do pierwszej grupy należą *O intuicji w filozofii Bergsona* (Kraków 1911), *O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce* (Kraków 1912) i *O filozofii Bergsona* (Warszawa 1914). W poglądach Bergsona szukał Dawid rozgrzeszenia dla swych wyłamujących się z rygorów nauki przekonań a zarazem zachęty do mistycznych dociekań. Jednakże irracjonalizm bergsonowski nie odpowiadał krytycznemu i ścisłemu umysłowi Dawida ¹⁾. Toteż raczej snuł on we wspomnianych trzech pracach własne myśli, wychodząc od poglądów Bergsona, raczej poddawał krytyce poglądy autora. *Ewolucji twórczej*, niż je afirmował i przyjmował za własne.

W ostatnich swoich dziełach, pisanych przed śmiercią, zajmuje się Dawid psychologią religii. Wydrukował w *Krytyce* krakowskiej dwie rozprawy na ten temat i napisał *Psychologię religii*, która dwadzieścia lat czekała na wydawcę ²⁾. Już po napisaniu tego dzieła Dawid skreślił szereg myśli i rozważań na temat rzeczywistości duchowej, które znalazły się w tomie jego pism, wydanych przez H. Lukreca ³⁾. Zawarte w tych pracach poszukiwania poznawcze, których tłem decydującym jest tragedia osobistego życia Dawida, nie zmieniają zasadniczo tego faktu, iż, jak pisze J. Moszczeńska, był on do końca „wolnomyślicielem w najczystszy

¹⁾ Cytuję za H. Lukrecem, *J. Wł. Dawid*. Warszawa 1933. str. 21—22.

²⁾ *Psychologia religii*, z życiorysem skreślonym przez H. Lukreca, Warszawa, 1933, „Nasza Księgarnia”.

³⁾ J. Wł. Dawid: *Ostatnie myśli i wyznania*. Do druku przygotował i wstępem biograficznym poprzedził H. Lukrec. Warszawa 1935, „Nasza Księgarnia”. W tomie tym znajduje się też praca „O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce”.

znaczeniu tego wyrazu, to jest poszukiwaczem prawdy rzetelnym, wytrwałym, niezachwianym”¹⁾).

W roku 1913 Dawid skorzystał z amnestii i wrócił do Warszawy. Mimo gruźlicy gardła oraz całkowitego wyczerpania fizycznego i psychicznego zabrał się natychmiast do pracy. * Wznowił wykłady na Kursach Naukowych, kontynuował pisanie rozpoczętych prac, zaczął przygotowywać odczyty dla nauczycieli.

Swoje pracowite, pełne poświęcenia życie zakończył Dawid w Warszawie 9 lutego 1914 roku.

PRACE J. WŁ. DAWIDA

1. *O zarazie moralnej*. Studium psychologiczno-społeczne. Warszawa 1886.
2. *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*. Przewodnik ułatwiający poznanie dziecka. Warszawa 1887.
3. *Szkice psychologiczne*. Warszawa 1890.
4. *Nauka o rzeczach, rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*. Warszawa 1892.
5. *Zasób umysłowy dziecka*. Przyczynek do psychologii doświadczalnej... Warszawa 1896.
6. *Psychologia*. Wykłady naukowe — Kurs samokształcenia, ukazywała się jako dodatek do *Przeglądu Pedagogicznego* 1896, numery 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 17, 19, 23.
7. Dawid J. Wł., W. Osterloff i A. Szyc: *Metodyczny kurs nauk ułożony przez... Rok I i II*. Nauka o rzeczach. Nauka czytania i pisania. Arytmetyka. Kaligrafia. Warszawa 1898.
8. *O wykładzie psychologii jako nauki doświadczalnej*. Odb. z *Przeglądu Filozoficznego*. Warszawa 1898.
9. *Mózg i dusza*. Warszawa 1908.
10. *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Warszawa 1911.
11. *O intuicji w filozofii Bergsona*. Kraków 1911.
12. *O filozofii Bergsona*. Odczyt wygłoszony we Lwowie dn. 9 marca 1913 r. w sali Muzeum Przemysłu.
13. *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa 1927.
14. *O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce*. Kraków 1913.
15. *Psychologia religii*. Z portretem autora i życiorysem skreślonym przez Henryka Lukreca. Warszawa 1933.
16. *Ostatnie myśli i wyznania*. Wstęp H. Lukreca. Warszawa 1935.

¹⁾ J. Moszczeńska, „Moje wspomnienia o J. Wł. Dawidzie”, *Wiadomości Literackie*, 1934, nr 17.