

# Kurdybacha, Łukasz

---

## Jan Władysław Dawid a walka o nową szkołę w Królestwie pod koniec XIX wieku

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 3, 133-165

---

1960

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ŁUKASZ KURDYBACHA

## JAN WŁADYSŁAW DAWID A WALKA O NOWĄ SZKOŁĘ W KRÓLESTWIE POD KONIEC XIX WIEKU

Druga połowa XIX w. była w Europie i w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej okresem dramatycznych bojów o radykalną przebudowę szkoły średniej zarówno pod względem programowym, jak i społecznym<sup>1</sup>. Walka o zmianę oblicza społecznego szkoły średniej przez obalenie obowiązującej od czasów feudalnych zasady, że wykształcenie średnie jest dostępne tylko dla synów klas uprzywilejowanych, i o dopuszczenie do gimnazjów, jeśli już nie całej młodzieży, to przynajmniej najzdolniejszych chłopców z warstw niższych — łączyła się z dążeniami do usunięcia starych, nieprzydatnych programów, które hamowały wyraźnie postęp w każdej dziedzinie życia<sup>2</sup>. Inicjatorem i przywódcą tej walki jest w całym ówczesnym świecie mieszczaństwo. Atakuje ono oparty głównie na językach klasycznych program wykształcenia średniego, zarzucając mu całkowitą nieprzydatność wobec wymagań nowego życia.

Ludzie interesu, praktyczni i przedsiębiorczy, wolni od wpływów tradycji i bardziej ufający zdrowemu rozsądkowi niż wszelkim wywodom teoretycznym, umiejący orientować się w życiu realnym i zapewnić sobie dobrobyt materialny — dowodzi wymownie Ludwik Krzywicki — pierwsi wypowiedzieli walkę klasycyzmowi nie tylko w Polsce, we Francji i w Anglii, ale wszędzie, gdziekolwiek życie stworzyło rozsądnych mężów, stwarza ich zaś ono wszędzie w coraz znaczniejszej liczbie<sup>3</sup>.

Sprowadzanie jednak walki mieszczaństwa o nową szkołę jedynie do troski o bezpośrednie korzyści materialne grozi poważnym uproszczeniem. Przywódcy burżuazji zdawali sobie bowiem doskonale sprawę, że

<sup>1</sup> F. Eby, *The Development of Modern Education*, New York 1955, s. 582.

<sup>2</sup> A. D. C. Peterson, *A Hundred Years of Education*, London 1952, s. 122 i 137.

<sup>3</sup> L. Krzywicki, *Systemy wykształcenia i o wykształceniu ogólnym. Poradnik dla samouków*, cz. IV, Warszawa 1902.

przyszłość ich klasy zależy między innymi od przekształcenia starej szkoły klasycznej, wyrosłej na gruncie feudalnym, związanej ściśle z ustępującą wprawdzie powoli, ale ciągle jeszcze wrogo wobec mieszczaństwa nastawioną szlachtą<sup>4</sup>. Nic więc dziwnego, że boje ze szkołą klasyczną rozpoczęło już mieszczaństwo francuskie w okresie wielkiej rewolucji. Udało mu się nawet obalić na krótko mury klasycyzmu, wznieść na jego miejscu szkoły z przewagą nauk matematyczno-przyrodniczych, czy wprost zawodowych. Nowa szkoła o praktycznym nastawieniu na realną wiedzę, dostępna dla całej zdolniejszej młodzieży, wydawała się mieszczaństwu francuskiemu o wiele bezpieczniejsza i bardziej dostosowana do potrzeb ustroju kapitalistycznego niż dawna z przedmiotami klasycznymi. Te bowiem dawały dość jednostronną i ekskluzywną wiedzę estetyczno-literacką, przeważnie tylko synom szlachecko-magnackim. Dojście do władzy Napoleona wstrzymało jednak ten proces uburzuajzjniania wykształcenia średniego. Do liceów napoleońskich wróciła znowu łacina, chociaż w mniejszym wymiarze godzin: część z nich przeznaczono na nauczanie przedmiotów matematycznych<sup>5</sup>.

Mimo dość nieznaczących wyników reformatorskiej działalności rewolucji francuskiej w dziedzinie programów utrwaliło się w większości krajów europejskich XIX w. przekonanie, że wiedza matematyczna i przyrodnicza powinny odgrywać przynajmniej pewną rolę w średnim wykształceniu ogólnym i że rola ta powinna się zwiększać w klasach wyższych. Wręcz przeciwne stanowisko zajmowali neohumanisci z Wilhelmem Humboldtem na czele, który po klęsce Prus pod Jeną widział w kulturze łacińskiej, a zwłaszcza greckiej, wartości zdolne uratować naród niemiecki przed rozgoryczeniem i niebezpiecznym załamaniem<sup>6</sup>. Na tekstach klasycznych miał każdy Niemiec według Humboldta rozwijać swoje siły duchowe, zdobywać ideały dobra, prawdy i piękna, przygotowywać się do realizowania w społeczeństwie idei demokratycznych<sup>7</sup>. Poglądy Humboldta wpłynęły przede wszystkim na Anglię. Wielu rektorów angielskich szkół średnich, a nawet członków komisji, powoływanych przez parlament dla przygotowania projektów reform oświatowych, dowodziło, że znajomość języków i literatury klasycznej umożliwia właściwe zrozumienie problemów współczesnego im życia oraz ułatwia uczenie się historii, literatury, filozofii, etyki, a nawet polityki.

<sup>4</sup> E. Friedell, *A Cultural History of The Modern Age*, New York 1932, s. 348; *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, oprac. R. Wroczyński, Wrocław 1958, s. IX.

<sup>5</sup> M. Glatigny, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris 1949, s. 93.

<sup>6</sup> S. J. Curtis and M. E. A. Boulwood, *A History of Educational Ideas*, London 1956, s. 427.

<sup>7</sup> *Geschichte der Erziehung*, Berlin 1957, s. 210—211.

Żywotność idei neohumanistycznych we Francji przejawiała się nawet na arenie życia politycznego. Walkę o oparcie wykształcenia średniego na kulturze i językach klasycznych prowadziły w pierwszej połowie XIX w. w parlamencie francuskim głównie stronnictwa konserwatywno-arystokratyczne, szermujące przede wszystkim argumentami, że jedynie program klasyczny pozwala zachować ciągłość tradycji kultury narodowej. Zwolennikami wprowadzenia do programu przedmiotów nowożytnych, głównie matematyczno-przyrodniczych, byli radykałowie; uzasadniali oni swoje stanowisko potrzebami życia gospodarczego i społecznego. Poglądy oświatowe radykałów odniosły pełne zwycięstwo za rządów Napoleona III, który dowodził, że Francja potrzebuje przede wszystkim odpowiednio wykształconych techników, matematyków i przyrodników. Na polecenie cesarza wprowadzono do wszystkich średnich szkół francuskich specjalizację zawodową. Była ona jednak realizowana z taką bezwzględnością i jednostronnością, że wywołała w krótkim czasie powszechne niemal oburzenie. Gdy w dodatku okazało się, że szkoła francuska dla odpowiedniego wykonania nakazu cesarskiego o specjalizacji zawodowej młodzieży potrzebuje wielkiej rzeszy fachowców z różnych dziedzin przemysłu, a tych kraj nie posiadał, ministerstwo oświaty powróciło w 1863 r. do dawnych programów klasycznych. Klęska Francji pod Sedanem w 1870 r. zdyskredytowała jednak całkowicie abstrakcyjne i nieprzydatne w praktycznym życiu studia klasyczne. Zgodnie z powszechnym wówczas w Europie przekonaniem, że wojnę z Francją wygrał głównie nauczyciel pruski, zaczęto w Paryżu poszukiwać gorączkowo nowych programów kształcenia. Pospieszne organizowanie po 1870 r. różnorodnych kursów zawodowych o programach zbliżonych do niemieckich szkół realnych było pierwszym dowodem wyraźnego dążenia do przebudowy dotychczasowych zasad kształcenia młodzieży na stopniu średnim. Gruntowna reforma programu szkoły średniej we Francji weszła w życie dopiero w 1902 roku<sup>8</sup>. Podzielono go na część niższą i wyższą. Część niższa była jednolita i ogólnokształcąca. Łacina pozostała w niej jedynie jako przedmiot nadobowiązkowy, dostępny tylko dla najzdolniejszych uczniów. Młodzież klas wyższych wybierała zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami jeden z czterech kierunków studiów, które wprowadzono do szkoły średniej na miejsce dotychczasowego jedynie klasycznego. Młodzież o zainteresowaniach wybitnie językowo-literackich mogła uczyć się albo na kierunek klasyczny, albo filologiczny, obejmujący języki nowożytne; ci, którzy mieli zainteresowania przyrodnicze, wybierali kierunek matematyczno-przyrodniczy.

<sup>8</sup> Jej historyczne i teoretyczne uzasadnienie podaje E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris 1938.

Ażeby jednak ich wykształcenie nie było zbyt jednostronne, dodawano im w małym wymiarze godzin albo języki klasyczne, albo nowożytny<sup>9</sup>.

Inny nieco przebieg miała walka o modernizację programu nauczania na terenie Anglii. Wielka Brytania, odnosząca się przez dłuższy czas wrogo do spadku ideowego rewolucji francuskiej, unikająca zgodnie z zasadami liberalizmu ingerowania w sprawy wychowania i wykształcenia, zainteresowała się zagadnieniami szkolnictwa średniego pod wpływem poważnych obaw o przyszłość ekonomiczną kraju. Zrodziły się one w czasie Powszechnej Wystawy, zorganizowanej w Londynie w 1851 roku. Po naocznym przekonaniu się, że wytwory przemysłu angielskiego nie dorównywiają pod względem technicznym produktom niemieckim, mieszczaństwo angielskie zaczęło domagać się ostro zmiany przestarzałych programów nauczania szkół średnich, usunięcia z nich lub co najmniej poważnego ograniczenia nauczania języków starożytnych na rzecz wiedzy technicznej i przyrodniczej. Zwolennicy reform szukali początkowo uzasadnienia dla swoich postulatów w wydanym w 1859 r. dziele Darwina *O pochodzeniu gatunków*, które wywarło między innymi poważny wpływ również na psychologię i pedagogikę<sup>10</sup>. W dwa lata później mieszczańskiemu obozowi reform przyszedł z wydatną pomocą Herbert Spencer, odzwierciedlając w swojej pracy *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* wszystkie zarzuty opinii burżuazyjnej przeciwko szkole, opartej na programie klasycznym. W przekonaniu Spencera wartość posiadała jedynie ta wiedza, która mogła wywrzeć dodatni wpływ na życie osobiste jednostki, na rozwój przemysłu, pomagała zrozumieć stosunki społeczne, pojąć ich ewolucyjny charakter. Książka Spencera przetłumaczona w ciągu 20 lat na piętnaście języków, wśród nich i na polski, stała się doskonałym orężem mieszczaństwa europejskiego i amerykańskiego w jego walce o dostosowanie szkoły średniej do potrzeb liberalnego kapitalizmu<sup>11</sup>.

Pod wpływem doświadczeń wyniesionych z Powszechnej Wystawy 1851 r. oraz wywodów Spencera w społeczeństwie angielskim toczono częste dyskusje na temat konieczności dostosowania szkoły do życia, wprowadzenia do programu szkolnego geografii, matematyki, nauk przyrodniczych, języków nowożytnych i historii. Poważny odłam dyskutantów, powtarzając wywody Spencera, że języki klasyczne są nie tylko w nowoczesnym życiu bezużyteczne, ale wprost szkodliwe, dowodził, że są one powodem niebezpiecznego zacofania angielskiego przemysłu. Pod presją opinii publicznej niektóre mniejsze prywatne szkoły angielskie

<sup>9</sup> A. D. C. Peterson, *op. cit.*, s. 133—135.

<sup>10</sup> F. E by, *op. cit.*, s. 583.

<sup>11</sup> A. V. Judges, *Pioneers of English Education*, London 1952.

zaczęły wprowadzać powoli nauki przyrodnicze i ograniczać coraz bardziej rolę łaciny i greki. Ale najpoważniejsze szkoły średnie, ufundowane w XVI czy XVII w., nie reagowały zupełnie na zarzuty krytyków, kontynuując najspokojniej nie tylko realizację programów opracowanych w czasach renesansu, ale posługując się również metodami nauczania z czasów Sturma i Melanchtona<sup>12</sup>. Wrogię wobec wszelkiej myśli postępowej stanowisko *public schools* — bo tak te szkoły nazywano — skłoniło rząd angielski do powołania w 1864 r. specjalnej komisji dla zajęcia się sprawą reformy szkoły średniej. Komisja ta po dokładnym zbadaniu sytuacji stanęła na stanowisku, że *public schools*, oparte na przywilejach fundacyjnych, kierują się własnymi przepisami i rząd nie może im niczego narzucić. Ograniczyła się więc do nieśmiałej rady, aby zarządy *public schools*, pozostawiając łacinę i grekę jako główną podstawę wykształcenia, starały się dodać do nich języki nowożytny, historię, geografję, rysunki i przedmioty matematyczno-przyrodnicze. Gdyby realizacja tej rady okazała się niemożliwa, zarządy powinny starać się o wprowadzenie do swoich szkół przynajmniej dwu przedmiotów przyrodniczych według własnego uznania. Ponieważ szkoły broniły się prawdopodobnie, twierdząc, że obowiązujące je dawne przepisy nie pozwalają na tego rodzaju zmiany programów, ustawa o *public schools*, uchwalona w 1868 r., upoważniała je do reformy planów nauczania i do wprowadzenia nauk przyrodniczych. Ale i to nie odniosło żadnego skutku. Dlatego też powołana w 1875 r. komisja królewska zredukowała znacznie dawniejsze zalecenia, ograniczając je do postulatu, aby *public schools* przynajmniej 8 godzin tygodniowo przeznaczają na nauczanie przyrody. Ponieważ i to, nacechowane daleko idącym ustępstwem, zalecenie nie odniosło pożądanego skutku, władze angielskie wprowadziły w 1904 r. nowe programy nauczania w szkole średniej. Były one zbliżone do znanego nam już programu francuskiego z 1902 roku. Nie chcąc likwidować całkowicie opartego na wielowiekowej tradycji nauczania języków klasycznych, autorowie przepisów z 1904 r. pozostawili je w angielskich szkołach średnich, ale nie jako bezwzględnie obowiązujące całą młodzież, lecz tylko jako jeden kierunek wykształcenia średniego. Obok niego wprowadzono cztery inne, zupełnie równorzędne kierunki: języków nowożytnych i historii, przyrodniczo-matematyczny, geograficzno-przyrodniczy i łacińsko-historyczny<sup>13</sup>.

Jakkolwiek omówiona reforma angielska z 1904 r. została aprobowana przez powołany w tym roku do życia Urząd Wychowania pod nazwą Board of Education, to jednak nie wszystkie *public schools* dostosowały swoje

<sup>12</sup> A. D. C. Peterson, *op. cit.*, s. 126.

<sup>13</sup> *Op. cit.*, s. 136.

programy do nowych wymagań. Dowodzi tego uchwała powołanej w 1917 r. przez premiera brytyjskiego komisji dla spraw szkolnych, zalecająca tym szkołom, które jeszcze tego nie uczyniły, aby przynajmniej 6 godzin tygodniowo przeznaczyły na nauczanie przedmiotów przyrodniczych<sup>14</sup>.

Ażeby konserwatywny opór szkół średnich nie doprowadził do groźnego w skutkach zacofania w dziedzinie produkcji przemysłowej i nie zahamował pomyślnego rozwoju całego kraju, władze angielskie zaniepokojone faktem, iż na Powszechnej Wystawie w Paryżu w 1867 r. wyroby brytyjskie uzyskały tylko 10% ogólnej liczby medali, przystąpiły energicznie do zakładania różnego typu szkół technicznych, laboratoryjnych, zawodowych itp.<sup>15</sup> Jakkolwiek program ich był jednostronny, były one niewątpliwie bardziej dostosowane do wymagań życia niż zatwardziałe w konserwatyzmie stare szkoły klasyczne. Nie odbiegała również daleko od innych krajów niemiecka sytuacja oświatowa XIX w. Chociaż niemiecka szkoła realna była wzorem dla wielu narodów europejskich, które pragnęły uniknąć niebezpieczeństw grożących przemysłowi z powodu jednostronnego kształcenia młodzieży w gimnazjach klasycznych, społeczeństwo niemieckie nie było zadowolone z własnego systemu wychowania. Najwięcej zastrzeżeń wysuwano pod koniec XIX w. — podobnie jak i w wielu innych krajach — pod adresem gimnazjów z dwu głównie powodów i dwu ugrupowań społecznych. Pierwsze z nich skupiało bogatą burżuazję przemysłową, która dla zwiększenia wydajności fabryk zalewających towarami wszystkie ważniejsze rynki światowe pragnęła, aby cała młodzież niemiecka przygotowywała się praktycznie do udziału w produkcji. Celem urzeczywistnienia tych planów przemysłowcy niemieccy atakowali ostro zacofanie gimnazjów, zarzucali bezużyteczność nauczania martwych języków i domagali się przekształcenia wszystkich szkół średnich na zakłady techniczne<sup>16</sup>. Druga grupa, złożona przeważnie z junkrów, militarystów i szowinistów niemieckich, zarzucała gimnazjom, że przepajają umysły chłopców ideami starożytnymi, zamiast ich wychowywać w duchu starych Germanów, wszczepiać im dumę narodową, kult tężyzny fizycznej, czyli inaczej przygotowywać ich do podboju innych narodów<sup>17</sup>. Szowinistyczne dążenia junkrów pruskich cieszyły się poparciem cesarza Wilhelma II, który w 1890 r. na tak zwanej konferencji grudniowej zaatakował program klasyczny i doprowadził do jego reformy. Polegały one głównie na zmniejszeniu godzin przeznaczonych na nauczanie języków starożytnych i przeznaczeniu ich na język,

<sup>14</sup> A. V. Judges, *op. cit.*, s. 130.

<sup>15</sup> *Op. cit.*

<sup>16</sup> E. Friedell, *op. cit.*, s. 384.

<sup>17</sup> *Geschichte der Erziehung*, s. 349.

literaturę i historię Niemiec. Kompromisowość tej reformy nie zadowoliła nikogo. Jedni narzekali na ograniczenie języków starożytnych, inni zachęcani częściowym zwycięstwem domagali się ich całkowitego usunięcia z programów szkolnych<sup>18</sup>.

Dążenia reformatorskie w dziedzinie szkolnictwa objęły pod koniec XIX w. również Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Bardzo ożywiony ruch oświatowy w Ameryce XIX w. doprowadził do powstania różnego rodzaju szkół zawodowych i ogólnokształcących, średnich i wyższych, przedszkoli i szkół elementarnych o dużym zróżnicowaniu programowym, dość dowolnej liczbie lat nauczania przy zupełnym nieuregulowaniu sposobów przechodzenia ze szkół niższego stopnia do szkół wyżej zorganizowanych. Ten pełen sprzeczności chaos organizacyjny był tym większy, że centralne władze amerykańskie pozostawiły całą odpowiedzialność za stan szkolnictwa poszczególnym stanom, a nawet gminom. Ponieważ sytuacja przy wielkim rozroście różnego typu szkół stawała się dokuczliwa, a ponadto coraz większe zastrzeżenia budziły tradycyjne programy klasyczne amerykańskich szkół średnich ogólnokształcących, powołano w 1892 r. komisję złożoną z 10 najwybitniejszych pedagogów pod przewodnictwem Karola Eliota, prezydenta Uniwersytetu w Harvard<sup>19</sup>. Komisja ta zorganizowała 9 podkomisji, z których każda liczyła również po 10 członków, i ten organ złożony ze 100 pedagogów opracował obszerne zalecenia organizacyjne i programowo-dydaktyczne dla wszystkich typów szkół amerykańskich. Po ustaleniu programu i czasu trwania szkoły elementarnej raport Komisji Dziesięciu poświęcił wiele uwagi szkole średniej ogólnokształcącej, ustalając jednolite zasady przyjmowania do niej kandydatów oraz użyteczne do opracowania, jeśli już nie jednolite, to przynajmniej zbliżone do siebie programy. Zasadniczą ich cechą miało być poważne ograniczenie nauczania łaciny i kultury klasycznej na rzecz zaniechanego dotychczas przez szkoły średnie języka angielskiego, przedmiotów przyrodniczych i historii<sup>20</sup>. Ponadto Komitet Dziesięciu ustalił 5 zasadniczych grup przedmiotów, których powinno się nauczać w szkołach średnich; pierwsza z tych grup obejmowała języki starożytne, a z nowożytnych: angielski, francuski i niemiecki, druga przedmioty matematyczne, trzecia historię, czwarta przedmioty przyrodnicze z meteorologią, astronomią i fizjologią, piąta wreszcie fizykę i chemię. Każda ze szkół średnich miała prawo swobodnego wyboru przedmiotów z tej listy; powinna jednak przy układaniu programu pamiętać — i to zalecenie najlepiej charakteryzowało istotę

<sup>18</sup> A. D. C. Peterson, *op. cit.*, s. 132.

<sup>19</sup> F. Eby, *op. cit.*, s. 590—592.

<sup>20</sup> *Op. cit.*, s. 593; H. G. Good, *A History of American Education*, New York 1956, s. 345—347.



reformy amerykańskiej — że głównym jej zadaniem jest przygotować młodzież do różnych obowiązków życiowych, a nie do uniwersytetów. Na studia wyższe idzie bowiem tylko mały procent młodzieży, głównie tej, której rodziców stać na pokrycie kosztów długiej nauki<sup>21</sup>.

Dla ziem polskich, szczególnie zaś dla Królestwa Polskiego, największe znaczenie miała z natury rzeczy sytuacja w szkolnictwie rosyjskim. Gimnazjum rosyjskie zreformowane w 1871 r. przedstawiało zacofany typ średniej szkoły klasycznej, która główny nacisk kładła nie na poznawanie przez uczniów bogatej i postępowej kultury starożytnej, lecz na rozbiór gramatyczny czytanych tekstów. Na tego rodzaju lekcje klasyczne przeznaczano prawie 42% czasu zajęć szkolnych<sup>22</sup>. Jeśli do tego dodamy 43 lekcje tygodniowo na język rosyjski i jeden nowożytny (niemiecki lub francuski), spostrzeżemy bez trudu, że języki pochłaniały w gimnazjum przeszło 60% godzin. Resztę przeznaczano na nauczanie religii, logiki, elementów fizyki, geografii i historii oraz na realizację skromnego nauczania matematyki. Nauki przyrodnicze wykluczono w ogóle z programu gimnazjum. Nie znaleziono ani jednej wolnej godziny na chemię oraz na gimnastykę. Głównym celem tego programu — jak to podkreślali sami jego twórcy — było odwracanie uwagi młodzieży od problemów bieżącego życia, zwłaszcza politycznego, i zapobieganie szerzeniu się wśród uczniów idei socjalistycznych.

Reakcyjny charakter gimnazjów rosyjskich pod koniec XIX w. polegał nie tylko na zacofanym programie i przestarzałych metodach nauczania, lecz również na zastrzeganiu ich przez władze rosyjskie przede wszystkim dla synów szlacheckich. Głośne i wyszydzane często przez satyryków zarządzenia ministra oświaty z 1887 r., nakazujące dyrektorom nie przyjmować do gimnazjów synów stangretów, lokai, kucharzy, praczek, drobnych sklepikarzy i w ogóle klas upośledzonych, były najbardziej brutalnym dowodem prawdziwych intencji społecznych rosyjskich władz oświatowych. Stałe ich dążenie do najdalej idącego zmniejszania liczby uczniów w gimnazjach doprowadziło do tego, że w 1894 r. było ich we wszystkich gimnazjach rosyjskich tylko 3000, z tego przeszło 56% synów szlacheckich<sup>23</sup>.

Celem skierowania pędu do oświaty synów klas pracujących na tory mniej w przekonaniu rządu carskiego dla niego niebezpieczne Tołstoj, jako minister oświaty, przygotował ustawę o szkołach realnych. Były to zakłady sześcioklasowe, w teorii ogólnokształcące, w praktyce zaś zawodowe, przygotowujące głównie techników fabrycznych i laboratoryjnych.

<sup>21</sup> J. L. Kandel, *History of Secondary Education*, Boston 1930, s. 475.

<sup>22</sup> E. N. Medynskij, *Istorija pädagogiki*, Moskwa 1947, s. 457—463.

<sup>23</sup> *Op. cit.*, s. 461.

Absolwenci tych szkół nie mieli jednak prawa wstępu na wyższe uczelnie i nie przysługiwała im skrócona służba wojskowa. Ponieważ uczęszczała do nich głównie młodzież klas uboższych, nie cieszyły się one dobrą opinią w klasach posiadających.

Rozwój uprzemysłowienia Rosji w ostatnich latach XIX w. i wzrost postępowych ruchów w społeczeństwie rosyjskim wywołały ostrą krytykę dotychczasowego systemu szkolnego. Brali w niej udział działacze społeczni i oświatowi, pedagogowie, rodzice, a nawet śmielsi urzędnicy administracji szkolnej. Według opinii profesorów Uniwersytetu Moskiewskiego absolwenci gimnazjum nie mieli przygotowania do studiów wyższych; odznaczali się niskim poziomem wiedzy i byli słabo rozwinięci umysłowo<sup>24</sup>. Przedstawiciele bogatej burżuazji zainteresowani rozwojem wiedzy praktycznej i przyrodniczej atakowali uprzywilejowanie gimnazjów klasycznych i domagali się zrównania z nimi szkół realnych. Pod wpływem tych wystąpień rozpoczęła szturm prasa. Dziennik „Rossija“ porównywał „klasyczne jarzmo“, przygniatające młodzież w wieku szkolnym, z „jarzmem tatarskim“, które kiedyś gnębiło cały naród rosyjski. Inne dzienniki atakowały wprost programy i metody nauczania języków klasycznych. „Jeszcze wciąż — pisano — wykształcenie klasyczne zasada się na kuciu wyjątków, stosowaniu aorystów, rozbiorze autorów greckich i rzymskich z punktu widzenia gramatyki i stylistyki, a nie ducha cywilizacji klasycznej“<sup>25</sup>.

Rząd carski zaniepokojony tymi wystąpieniami oraz nurtującymi społeczeństwo nastrojami rewolucyjnymi postanowił pójść na ustępstwa. Przy ministerstwie oświaty powołano specjalną komisję, która miała opracować projekt reformy. Wytyczne do niej były już gotowe na wiosnę 1900 roku. Przewidywały one wyższe uposażenia dla nauczycieli szkół średnich, zorganizowanie na uniwersytetach studiów pedagogicznych dla kandydatów na nauczycieli, zmniejszenie ilości godzin na łacinę, usunięcie z programu greki. Niektórzy śmielsi członkowie komisji projektowali nawet zniesienie podziału szkół średnich na realne i gimnazja i wprowadzenie jednolitego typu szkoły średniej z przewagą przedmiotów przyrodniczych. Po wielu projektach i oświadczeniach skończyło się na nieznacznym ograniczeniu roli łaciny i przesunięciu greki do przedmiotów nadobowiązkowych.

Gdy teraz z europejsko-amerykańskiego frontu walki burżuazji o nową, dostosowaną do jej potrzeb szkołę, spojrzemy na sytuację oświatową Królestwa Polskiego pod koniec XIX w., zrozumiemy łatwo, że boje toczono najpierw przez pozytywistów polskich, a później przez całe niemal

<sup>24</sup> *Istorija pedagogiki* pod redakcją Konstantinowa, Medynskiego i Szabajewoj, Moskwa 1955, s. 312.

<sup>25</sup> „Głos“, Tygodnik Literacko-Społeczno-Polityczny, Warszawa 1901, s. 364.

społeczeństwo polskie z rosyjską szkołą, były w dużej mierze lokalną potyczką tego samego frontu wojennego. Królestwo Polskie przechodzi — jak wiadomo — po upadku powstania styczniowego bardzo szybkie i głębokie zmiany ekonomiczno-społeczne. Otwarcie rynku rosyjskiego dla produktów przemysłu polskiego powoduje bardzo szybki jego rozwój. Wystarczy przypomnieć, iż w latach 1877—1885 powstało prawie 60 nowych fabryk<sup>26</sup>. Równocześnie jakby spod ziemi wyrastają coraz to nowe organizacje, typowe dla życia kapitalistycznego. W ciągu np. 1871 r. rozpoczynają działalność: Warszawskie Towarzystwo Cukrowników, Warszawskie Towarzystwo Farmaceutyczne, Towarzystwo Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych, Towarzystwo Zjednoczonych Stolarzy Warszawskich, Bank Dyskontowy, Warszawskie Towarzystwo Wzajemnego Kredytu itp.<sup>27</sup>

Wraz z ugruntowywaniem się kapitalizmu szerzy się szybko nowa ideologia. Na miejscu międzypowstaniowego mistycyzmu patriotycznego, którym kierowała się szlachta, wyrasta pozytywizm, ideologia trzeźwego mieszczanina o materialistycznym zabarwieniu, pokładającego niezachwianą wiarę w nauce, rozumie ludzkim, w pracy, doświadczeniu i oczywiście w majątku. Bohaterem schyłku XIX w. nie jest już szlachecki rycerz, pełen mglistych, płaczących często ideałów, lecz trzeźwy i rzutki „inżynier, fabrykant, geszefciarz, wreszcie właściciel ziemski, prowadzący wzorowe gospodarstwo”<sup>28</sup>. Ta prężna klasa, akumulująca szybko wielkie kapitały, odsuwa w życiu społecznym na drugi plan szlachtę, której byt materialny zachwiała ustawa uwłaszczeniowa z 1864 roku. Wiele zbankrutowanych rodzin szlacheckich przenosi się do miast i szuka pracy w bankach lub fabrykach nowych władców, podporządkowując się całkowicie ich kierowniczej roli.

W wyniku procesów społecznych degradujących szlachtę burżuazja dąży do zupełnego zniszczenia wszelkich pozostałości feudalnych, wśród nich zaś przede wszystkim starej szkoły. Jak słusznie podkreśla Wroczyński, ściśle przestrzegana dwutorowość i dwustopniowość ówczesnego szkolnictwa w Królestwie Polskim była związana ze stanowym podziałem społeczeństwa<sup>29</sup>. Szkoła elementarna to instytucja przeznaczona dla ludu, a ściślej dla wybranych z jego grona jednostek. Panująca klasa szlachecka, dopuszczając go do skromnych dobrodziejstw oświaty, spodzie-

<sup>26</sup> R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1955, s. 15.

<sup>27</sup> J. Wołkowicz, *Początki socjalistycznego ruchu robotniczego w Królestwie Polskim*, Warszawa 1955, s. 11.

<sup>28</sup> J. Marchlewski, *Etapy rozwoju kapitalizmu [w:] Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1952, s. 145.

<sup>29</sup> *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, s. IX.

wała się, że będzie on bardziej lojalnym i lepiej pod względem fachowym przygotowanym wykonawcą jej poleceń. Natomiast średnia szkoła klasyczna, oparta na żmudnych, a w życiu praktycznym nieużytecznych studiach filozoficznych, dogadzała tendencjom ekskluzywnym szlachty, wywyższała ją ponad nie znający łaciny czy greki ogół społeczeństwa, uzasadniała w swoisty sposób jej przodującą rolę w życiu politycznym i społecznym.

Najostrzejszych pocisków w walce mieszczaństwa polskiego z gimnazjum klasycznym dostarczało, podobnie jak i w innych krajach, znane dzieło Herberta Spencera. Nawiązywał do niego Świętochowski, gdy nie potępiając wiedzy klasycznej domagał się wprowadzenia do programu szkoły średniej przedmiotów przyrodniczych i technicznych. W oparciu o wywody angielskiego myśliciela Piotr Chmielowski zalecał nowy program nauczania, w którym nie było w ogóle języków klasycznych<sup>30</sup>, a Bolesław Prus żądał rozwijania w młodzieży sił produkcyjnych i oparcia wykształcenia średniego na przedmiotach przyrodniczych, fizyce i matematyce<sup>31</sup>. Argumentami Spencera i naśladowającego go A. Baine'a posługiwał się Adolf Dygasiński. „Na cóż zda się te osiem godzin łaciny tygodniowo, ta masa greki i niemczyzny“ — pytał władze oświatowe w Królestwie Polskim, usiłując je skłonić do rewizji starych programów i zacofanych metod nauczania<sup>32</sup>. W nowych warunkach nauka była w przekonaniu Dygasińskiego niezbędna dla życia, gdyż ułatwiała każdemu człowiekowi zdobywanie środków zaspokajania codziennych potrzeb. Dzięki uzbrojonemu w wiedzę rozumowi człowiek panuje nad siłami przyrody i umie je wyzyskać na swoją korzyść. Od właściwego wykształcenia zależy nie tylko dobrobyt jednostek, ale także pomyślność całych narodów. Wykształcenia takiego jednak nie można znaleźć w szkole, która płodzi „machiny klepiące koniugacje, daty, fakty, wyjątki, gromady, rzędy“<sup>33</sup>.

O wiele głębszą i bardziej twórczą krytykę gimnazjum klasycznego przeprowadził na łamach „Przeglądu Pedagogicznego“ Henryk Wernic. Nowe warunki życia — dowodził on — wykazały we wszystkich krajach Europy zupełną bezużyteczność nauczania języków starożytnych. Szkoła powinna dawać młodzieży encyklopedyczne wykształcenie ogólne i przygotowywać ją do życia. Tymczasem łacina i greka, dawniej niezbędne dla studiów uniwersyteckich i utrzymywania stosunków międzynarodowych, straciły zupełnie wszelką przydatność. Przynoszą one korzyść

<sup>30</sup> *Op. cit.*, s. 135—140.

<sup>31</sup> R. Wroczyński, *op. cit.*, s. 72.

<sup>32</sup> A. Dygasiński, *Pisma pedagogiczne*, oprac. W. Danek, Wrocław 1957, s. 12.

<sup>33</sup> *Op. cit.*

chyba jedynie kandydatom do studiów filologicznych na uniwersytetach, ale takich jest najwyżej 1% w społeczeństwie. Czy jest wobec tego rzeczą słuszną — pytał Wernic — aby „dla jednego miłośnika starożytnych języków poświęcać dziewięćdziesiąt dziewięć ludzi i zmuszać ich do pracy czysto teoretycznej, której zastosować w praktyce nigdy nie będą mieli sposobności“<sup>34</sup>. Gimnazja klasyczne są nie tylko nieużyteczne, ale nawet wprost szkodliwe, ponieważ przeciążają umysły młodzieży, marnują przeszło połowę czasu uczniów na wykuwanie zbytecznych wiadomości, troszczą się jedynie o rozwój umysłu, a zaniedbują rozwój ciała. Pod naporem postulatów życia gimnazja klasyczne zmodyfikowały wprawdzie częściowo swój program. Obok łaciny i greki wprowadziły nauki przyrodnicze, ale traktują je niechętnie i w tej dziedzinie kształcą młodzież zupełnie powierzchownie. Z tych względów władze oświatowe powinny łacinę i grekę usunąć zupełnie z programów szkolnych<sup>35</sup>.

Domagając się zgodnie ze stanowiskiem przemysłowej burżuazji usunięcia z gimnazjów łaciny i greki jednak ani Wernic, ani też inni pedagogowie tych czasów nie podzielali poglądów mieszczaństwa, że wykształcenie średnie powinno się zamykać w ramach ówczesnych szkół realnych. Nie pochwalali również negatywnego stosunku do szkół realnych konserwatywnych kół ówczesnego społeczeństwa, głównie szlachty. Przyznawali nawet, że zdobyte w szkole realnej wiadomości matematyczne i przyrodnicze mogą przynieść w życiu w przeciwieństwie do łaciny i greki konkretne korzyści<sup>36</sup>. Ale to, co w opinii przemysłowej burżuazji uchodziło za największą zaletę szkół realnych, a więc ich program praktyczny, dający młodzieży przygotowanie do pracy w fabrykach czy bankach, to właśnie w opinii postępowych pedagogów pozytywizmu było ich największą wadą. Adolf Dygasiński już w 1875 r. wypowiadał się przeciw zbyt wczesnemu kształceniu dzieci przez szkoły realne na rzemieślników, chociaż pochwalał w zasadzie ich zawodową przydatność. Żądał jednak, aby uczyły nie tylko zawodu, lecz także wychowywały patriotów-obywateli, czyli dawały młodzieży również wykształcenie ogólne<sup>37</sup>.

Poruszony przez Dygasińskiego problem: czy szkoła średnia powinna dawać wykształcenie ogólne, czy też zawodowe, rozważył szczegółowo „Przegląd Pedagogiczny“ w 1882 r., rozprawiając się przy tej okazji surowo z ograniczonością postulatów burżuazji:

<sup>34</sup> H. Wernic, *Konieczna reforma gimnazjów filologicznych*, „Przegląd Pedagogiczny“ 1882, s. 321. Artykuł ten z małymi skrótami przedrukował R. Wroczyński w tomie pt. *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, s. 19—29.

<sup>35</sup> „Przegląd Pedagogiczny“ 1882, s. 398.

<sup>36</sup> A. Dygasiński, *op. cit.*, s. 13.

<sup>37</sup> *Op. cit.*

Człowiek, dla którego jego powołanie jest wszystkim, który nie dba i nie troszczy się o to, co dzieje się poza jego handlem, biurem, przemysłem lub interesem, jest socjalną maszyną, kręcącą się samolubnie koło siebie samego i przynosi on wprawdzie pożytek swym bliźnim, ale już pomimo swej woli<sup>38</sup>.

Autor artykułu przyznawał, że „dążność do polepszenia bytu jest wielką pobudką do kształcenia umysłu“. Zbyt ciasne jednak wykształcenie, przygotowujące tylko do jednego zawodu, może nie tylko bytu nie polepszyć, ale przyczynić się nawet do tragedii życiowej jednostki. Często bowiem się zdarza, że z powodów życiowych trzeba zmieniać zawód. W takich wypadkach wykształcenie ogólne jest niezbędne, ponieważ ułatwia orientację w różnych dziedzinach życia. „Człowiek bogaty w wiedzę wszędzie ma wyższość nad nieukiem, a dobrobyt narodów pozostaje w ścisłym stosunku z ich inteligencją. Wszelką pracę sowitsze przynosi owoce, jeśli jest poparta rozumem i inteligencją“. Wniosek z tego był prosty. Wykształcenie ogólne, zmierzające do wszechstronnego rozwoju sił umysłowych ucznia, do jego samodzielności myślenia i bystrej inteligencji, ma o wiele większą wartość niż wiedza zawodowa udzielana przez szkołę średnią. Wykształcenie ogólne powinno też być głównym i jedynym celem polskiej szkoły — dowodził „Przegląd Pedagogiczny“ wbrew ciasnym poglądom „organicznych“ groszorobów. „Przecież wykształcenie wychowawca nie ma jedynie na celu uczynienia go zdolnym do zarobienia, lecz dba o jego prawdziwe szczęście“<sup>39</sup>.

Omówiony artykuł rzuca dodatnie światło na rozsądek i samodzielność myślenia naszych pozytywistycznych pedagogów. Nie usunął on oczywiście od razu fałszywych poglądów na rolę szkoły średniej, nie przekonał gorących zwolenników wiedzy praktycznej. Dlatego też „Przegląd Pedagogiczny“ wraca do tego zagadnienia jeszcze kilkakrotnie. W 1886 r. przestrzega, że „dziś zbyt wielki nacisk kładziemy na zasadę użyteczności i przeważnie wymagamy tak zwanego praktycznego wychowania, pod którym rozumiemy kształcenie techniczne, a potępiamy wszelki inny kierunek wychowania“. Tymczasem zadaniem każdej nauki powinien być rozwój umysłowy uczniów, a nie przynoszenie korzyści zawodowych<sup>40</sup>. Współpracownicy „Przeglądu“ o wiele wyżej stawiali człowieka zdolnego do zrozumienia współczesnej mu cywilizacji, umiającego działać praktycznie w trudnych polskich warunkach, niż tego, który dla interesów materialnych rezygnował z wyższych celów ogólnych<sup>41</sup>.

Powtarzające się często nieporozumienia na temat kierunku progra-

<sup>38</sup> „Przegląd Pedagogiczny“ 1882, s. 612—613.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> „Przegląd Pedagogiczny“ 1886, s. 637.

<sup>41</sup> *Ibid.*, 1888, s. 260.

owego szkoły średniej wyjaśniła ostatecznie Iza Moszczeńska przez ostrą krytykę poglądów najwyższego przez długi czas dla pozytywistów polskich autorytetu pedagogicznego, Herberta Spencera. Stwierdziła ona odważnie, że szkoła polska nie może się opierać na jego wskazaniach, ponieważ odznacza się on szkodliwą jednostronnością i grzeszy niebezpiecznym dla wychowania utylitaryzmem. Chociaż do nauk użytecznych należy przywiązywać w szkole wielką wagę, to jednak powinno się je zawsze stawiać na drugim planie, a na pierwszym te przedmioty, które mają duży wpływ na rozwój zdolności umysłowych. Mimo sprzeciwu utylitarystycznych pozytywistów — pisała Moszczeńska — młodzież w klasie może uczyć się przedmiotów niepotrzebnych w znaczeniu bezpośredniego pożytku praktycznego, jeśli odnosi z nich korzyści umysłowe, jeśli na lekcjach tych przedmiotów „uczy się myśleć o kwestiach, które jej drogi życia rozjaśnić mogą“<sup>42</sup>.

Walcząc energicznie o uznanie w opinii publicznej dla średniej szkoły ogólnokształcącej, postępowi pedagogowie pozytywistyczni stąpali się równocześnie opracować jej program. Miały z niej zniknąć całkowicie obydwie języki starożytne jako nieużyteczne, budzące wiele zastrzeżeń ze strony rodziców i uczniów. Ich czołowe miejsce w programie miał zająć język ojczysty i literatura polska, a obok niej dwa języki nowożytne. Wiedza dziecka oparta na kulturze filologicznej miała być uzupełniona wiedzą ścisłą, głównie przyrodniczą. W jej zakres wchodziła między innymi i higiena.

Na specjalną uwagę zasługuje postępowca i niezwykle śmiała jak na owe czasy inicjatywa „Przeglądu Pedagogicznego“ wprowadzenia do programu szkolnego nauki moralnej jako osobnego przedmiotu, niezależnego zupełnie od religii. „Nie religia jest podstawą moralności — uzasadniał nieznany autor artykułu z 1883 r. swoje stanowisko — lecz, przeciwnie, moralność jest podstawą religii“<sup>43</sup>. Dlatego też szkoły postępowały dotychczas zupełnie fałszywie, zaczynając wychowanie moralne małego dziecka od katechizmu i historii biblijnej, zamiast od nauki moralnej, „niezależnej od żadnego wyznania“. Było to niewątpliwie echo rozwijającego się wówczas we Francji procesu zupełnej laicyzacji szkolnictwa oraz, być może, wydanej przez „Proletariat“ w Warszawie w 1882 r. *Odezwy Komitetu Robotniczego*, która żądała między innymi wolności sumienia i nauki, obowiązkowego, bezpłatnego i bezwyznaniowego nauczania<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> *Ibid.*, 1899, s. 101—103.

<sup>43</sup> *Ibid.*, 1883, s. 68.

<sup>44</sup> F. Perł, *Dzieje ruchu socjalistycznego w zaborze rosyjskim do powstania PPS*, Warszawa 1958, s. 172.

Warto przypomnieć, że do podobnego stanowiska zbliżał się w tym czasie również Adolf Dygasiński. Pisał on w 1882 r. na temat wychowania w przyszłości:

Nauka religii reprezentowana będzie nie przez teologa, lecz przez pedagoga, i nie w kierunku wyznaniowym, tj. rozszczepiającym, ale w kierunku bratającym i jednoczącym pod hasłem nieustannego moralnego doskonalenia się według ideału, jaki ludzkość pielęgnuje w bóstwie<sup>45</sup>.

Podkreślenie przez Dygasińskiego „bratającej i jednoczącej” roli religii oraz nacisk na bezwyznaniowość w jej nauczaniu wskazują wyraźnie na angielskie korzenie tego projektu, gdyż właśnie w Anglii pisało się w tym czasie wiele o ponadwyznaniowości wychowania religijnego<sup>46</sup>.

Omówiona tu krytyka przestarzałego programu gimnazjów klasycznych oraz praca nad sformułowaniem nowych planów szkoły średniej miały znaczenie częściowo teoretyczne, częściowo zaś były podejmowane dla nie określonej bliżej przyszłości. Istniejące bowiem w rzeczywistości Królestwa Polskiego szkoły średnie były zupełnie rosyjskie, względnie, jeśli chodzi o szkoły prywatne, w większej lub mniejszej mierze zależne od rosyjskich władz państwowych, opinia zaś publiczna i ówczesne ugrupowania polityczne nie miały na nie niemal żadnego wpływu. I to stanowiło główną specyfikę walki Królestwa Polskiego z zacofaniem ówczesnej szkoły średniej, niedostosowaniem jej programu do potrzeb ówczesnych stosunków ekonomicznych i społecznych oraz do rozwoju nauk i teorii pedagogicznej. W walce o unowocześnienie szkoły w Anglii, we Francji czy w Stanach Zjednoczonych angażowały się współzawodniczące ze sobą stronnictwa polityczne, zwalczające się klasy i ugrupowania społeczno-ideowe. W Królestwie Polskim natomiast w szranki bojowe występował z jednej strony uciemiężony naród, z drugiej zaś despotyczna władza carska, zacofana zarówno pod względem społecznym, jak i oświatowym. W tych warunkach walka o unowocześnienie wstecznego programu szkolnego, o dostosowanie go do aktualnych wówczas potrzeb kraju była częścią walki o niezależność polityczną całego narodu, o jego prawo decydowania o własnym rozwoju i o przyszłości młodych pokoleń. Z tego powodu przebieg tej walki był u nas o wiele ostrzejszy, a udział całego społeczeństwa niemal masowy, powszechny, zwłaszcza im bliżej było do rewolucji 1905 roku.

Tragiczne losy szkoły i oświaty w Królestwie Polskim po upadku powstania styczniowego są zbyt dobrze znane, aby je tutaj powtarzać. Wystarczy przypomnieć, że rozpoczęta w 1866 r. rusyfikacja szkoły

<sup>45</sup> A. Daneń, *op. cit.*, s. 158.

<sup>46</sup> W. O. Lester Smith, *To Whom do Schools Belong*, Oxford 1943, s. 105 i nast.



średniej zakończyła się w 1872 roku. Od tego czasu szkoły średnie Królestwa podporządkowano za pośrednictwem kuratora Warszawskiego Okręgu Szkolnego władzom oświatowym w Petersburgu, język rosyjski stał się językiem wykładowym na lekcjach wszystkich przedmiotów z wyjątkiem religii i języka polskiego, którego nie we wszystkich zresztą szkołach nauczano. Nauczycielami mogli być tylko Rosjanie, przeważnie słabo przygotowani do zawodu, skłonni do różnego rodzaju szykan<sup>47</sup>. Przebiegający powolnie z różnych powodów proces rusyfikacji szkoły elementarnej zakończył się w 1885 r. zarządzeniem o obowiązku nauczania wszystkich przedmiotów w języku rosyjskim. Równocześnie wszystkie szkoły elementarne obsadzono nowymi nauczycielami, bardzo słabo przygotowanymi do zawodu, wykształconymi w duchu rosyjskim. Obniżyło to wyraźnie poziom całej oświaty elementarnej<sup>48</sup>.

Jakkolwiek usunięcie ze szkół języka ojczystego było dla Polaków sprawą bardzo krzywdzącą, drażliwą i niebezpiecznie zapalną, dopuścilibyśmy się daleko idącego uproszczenia, sprowadzając walkę ze szkołą rosyjską w Królestwie tylko do spraw językowych. Europejska, a nawet amerykańska szkoła średnia w drugiej połowie XIX w. wywoływały częste narzekania, że zaniedbują języki ojczyste i wychowują młodzież raczej w duchu Cezarów i Cyceronów niż w duchu narodowego patriotyzmu. Gruntownego nauczania języka ojczystego domagała się pod koniec XIX w. Anglia, w Ameryce zalecała je Komisja Dziesięciu, w Niemczech Konferencja Grudniowa. Walka ze szkołą w Królestwie Polskim z powodu zaniedbywania przez nią języka ojczystego nie byłaby więc zjawiskiem wyjątkowym w ówczesnej Europie, gdyby nie to, że miejsce języka polskiego zajął w niej język rosyjski, używany w tym wypadku jako język polityki wynaradawiania. Faktu tego jednak żaden z wybitniejszych działaczy oświatowych Królestwa pod koniec XIX w. nie uważał ani za główny, a tym bardziej za jedyny powód zwalczania szkoły rosyjskiej. Stwierdza to dobitnie, i to dwukrotnie: w „Przeglądzie Pedagogicznym“ i w osobnej broszurze wydanej w Galicji w 1905 r., Iza Moszczeńska. Pisała ona dosłownie: „Niechęć społeczeństwa do szkoły rosyjskiej wynikała nie tylko z tego, że w niej obcy język panował, lecz że to była szkoła pod każdym względem zła“<sup>49</sup>. Ażeby uzasadnić tę skrajnie negatywną ocenę szkoły rosyjskiej w Królestwie, Moszczeńska podała całą listę powodów, które ją do takiej opinii skłoniły. Szkoła rosyjska, według oceny Moszczeńskiej, była wrogo ustosunkowana nie tylko do narodowości polskiej, ale także do kultury umysłowej, postępu

<sup>47</sup> A. Pruchnik, *Rusyfikacja szkoły polskiej po powstaniu styczniowym* [w:] *Walka o szkołę polską w 25-lecie strajku szkolnego*, Warszawa 1930, s. 12–18.

<sup>48</sup> *Op. cit.*, s. 20 i nast.

<sup>49</sup> I. Moszczeńska, *Nasza szkoła w Królestwie Polskim*, Lwów 1905, s. 17.

kulturalnego i społecznego. Rosyjskie Ministerstwo Oświaty — twierdziła Moszczeńska, a potwierdzają to również nowe badania uczonych radzieckich — dążyło świadomie i konsekwentnie do zahamowania rozwoju oświaty<sup>50</sup>. Dlatego wydawane przez nie zarządzenia i programy były tak zredagowane, aby stwarzały jak największą trudność w osiągnięciu przez młodzież jakiegokolwiek wykształcenia. Zgodnie z tymi dążeniami władz oświatowych szkoły rosyjskie uczyły przeważnie — i to przy pomocy przestarzałych, trudnych metod — rzeczy niepotrzebnych. Rozdzźwięk między programem szkoły rosyjskiej, głównie klasycznego gimnazjum, a potrzebami życia był tak wielki, że młody człowiek po ukończeniu szkoły musiał zaczynać naukę od początku, jeśli chciał cokolwiek umieć. Czynić tak jednak mogli ludzie silni, którzy z tortury nauczania szkolnego wychodzili obronną ręką. Większość bowiem opuszczała szkoły rosyjskie „jak najbardziej zgnębione, wyjałowione umysłowo i niezdolne do życia jednostki“<sup>51</sup>.

Poważne zastrzeżenia i sprzeciwy wywoływała również zbyt wąska — mówiąc dzisiejszym językiem — baza rekrutacyjna do szkół średnich, przeznaczonych, jak wiemy, przez władze rosyjskie głównie dla szlachty i bogatego mieszczaństwa<sup>52</sup>. Walcząc z tymi ograniczeniami, postępowe ugrupowania społeczne dowodziły, że żadna szkoła państwowa nie powinna mieć charakteru klasowego, czyli troszczyć się tylko o zaspokojenie potrzeb kulturalnych jedynie pewnych grup ludności. Nie należy również tolerować istnienia specjalnych szkół ludowych, lecz dążyć do zakładania szkół elementarnych, które przyjmowałyby początkujące w nauce dzieci wszystkich stanów. Szkoła nowoczesna powinna obalić wszystkie tradycje dawnej oświaty stanowej. Wszystkie pomysły takiego zorganizowania oświaty, aby szkoły wiejskie wychowywały dzieci na chłopów, a szkoły miejskie na robotników czy rzemieślników, uważano w kołach postępowych Królestwa za wsteczne i szkodliwe. „Chłop czy robotnik — dowodzono niewątpliwie pod wpływem ideologii socjalistycznej — powinien być w pierwszym rzędzie kulturalnym, oświeconym człowiekiem, a dzięki kulturze przyswoi sobie łatwo umiejętności, których jego obowiązki wymagają“<sup>53</sup>.

Nie trzeba chyba udowadniać, jak dalece naprzód wybiegały te demokratyczne poglądy w porównaniu z zacofanym stanowiskiem urzędowych organizatorów carskiej oświaty w Królestwie. Uświadamiając sobie dokładnie te różnice, zrozumiemy prawidłowo powody i cele walki

<sup>50</sup> E. N. Medynskij, *op. cit.*, s. 461.

<sup>51</sup> I. Moszczeńska, *op. cit.*, s. 18—19.

<sup>52</sup> E. N. Medynskij, *op. cit.*, s. 144, 461.

<sup>53</sup> I. Moszczeńska, *op. cit.*, s. 46—48.

o szkołę polską, sięgające o wiele dalej i głębiej niż sprawa języka wykładowego.

Cele te, jakkolwiek bardzo charakterystyczne i w swoim sformułowaniu przynoszące zaszczyt ówczesnej postępowej myśli pedagogicznej Królestwa Polskiego, były oczywiście dostrzegane i należycie pojmowane przez stosunkowo nieliczną tylko grupę pedagogów i działaczy oświatowych. Ponieważ w walce o nową szkołę musiały z natury rzeczy brać udział najszersze możliwie ugrupowania społeczne, w mobilizowaniu ich trzeba było wysuwać na plan pierwszy sprawy rzucające się w oczy każdemu i osobiście niemal każdego interesujące. Do takich należał przede wszystkim problem języka polskiego. Usunięcie go ze szkół wszystkich stopni oburzało i dotykało boleśnie każdego obywatela, drażniło jego ambicję narodową, wywoływało stałe poczucie krzywdy. Dlatego też ugrupowania polityczne, zwalczające politykę carską na odcinku oświatowym, posługiwały się najczęściej tym argumentem. Doszło wreszcie do tego, że w ostatnich latach XIX i w pierwszych XX w. zagadnienie języka polskiego w szkołach Królestwa przysłoniło swoim ciężarem i drażliwością wszystkie inne braki szkoły carskiej, bynajmniej w istocie rzeczy nie mniejsze i przekreślające podobnie jak język wykładowy wszelkie nadzieje na postęp w wychowaniu młodzieży.

Jedną z poważniejszych przeszkód utrudniających dostosowanie szkolnictwa do potrzeb ekonomicznych i społecznych Królestwa Polskiego była jego mała liczebność. W 1894 r. gimnazjów i szkół realnych było w Królestwie 50, seminariów nauczycielskich 15. Sytuację w dziedzinie szkolnictwa średniego ratowało w pewnej mierze szkolnictwo prywatne, liczące 329 różnorodnych zakładów średnich ogólnokształcących, realnych i zawodowych. Szkoły te, rozmieszczone przeważnie w większych miastach, dostępne z natury rzeczy tylko dla dzieci bogatych rodziców, nie mogły zaspokoić całego zapotrzebowania ludności na wykształcenie średnie. Najgorzej jednak przedstawiała się sytuacja w szkolnictwie elementarnym, liczącym oficjalnie 3051 szkół, z których wiele jednak było nieczynnych z powodu braku nauczycieli<sup>54</sup>. Liczba ta stale niepokojąco spadała. W 1901 r. było ich już tylko 2688, w tym mniej niż połowa wiejskich, reszta przypadała na miasta i miasteczka<sup>55</sup>. Przyczyną stałego zmniejszania się liczby szkół po wsiach była ciężka sytuacja materialna chłopów, na których barki spadał główny ciężar ich utrzymania. W wielu wypadkach, gdy odległość wsi od szkoły była zbyt duża, chłopci odmawiali wprost płacenia składek szkolnych<sup>56</sup>. Sprawa odległości bywała zresztą często tylko pretekstem odsuwania się chłopów

<sup>54</sup> „Głos“ 1900, s. 602.

<sup>55</sup> *Ibid.*, 1902, s. 681.

<sup>56</sup> *Ibid.*, 1900, s. 602.

od szkoły. Zasadniczym bowiem powodem był fakt, że chłop nie widział żadnej korzyści z posyłania dzieci do szkoły, z której, podobnie jak z sądów i urzędów, usunięto język polski<sup>57</sup>, posługiwano się w wychowaniu szykanami, upokorzeniami, a często nawet i karami.

Czasopismo „Głos“ w okresie redakcji Dawida powtarzało często, że nie było w ówczesnej Polsce nikogo, kto nie rozumiałby wielkiej roli oświaty<sup>58</sup>. „Przegląd Pedagogiczny“, idąc nieco dalej, wskazywał, że „przyszłość naszego społeczeństwa i całego narodu polega na naszych szkołach“. Tym, którzy się upajali bogaceniem się mieszczaństwa na handlu z Rosją, „Przegląd“ przypominał, że „naświetniejsza nawet pomysłność jakiegokolwiek narodu nie utrzyma się długo bez ukształcenia wszystkich jego warstw“. Licząc się z niechęcią arystokracji ziemiańskiej i wielkiej burżuazji do oświaty ludu, autor artykułu dowodził, że nieoświecanie „klasy służebnej“ pociąga za sobą złe następstwa między innymi w wydajności pracy i w postępie ekonomicznym, a ponadto podraża znacznie koszty produkcji, gdyż przemysłowcy muszą sprowadzać zdolnych specjalistów z obcych krajów, względnie zatrudniać o wiele więcej niewykształconych robotników. „Gyby więc społeczeństwo nasze — kończył swoje rozważania anonimowy autor artykułu — jedynie dążyło do dobrobytu materialnego, do pomnożenia krajowego bogactwa, to i tak cięży na nim obowiązek upowszechnienia oświaty ludowej“<sup>59</sup>.

W miarę upływu czasu liczba otwartych przeciwników oświaty ludowej prawie zupełnie stopniała. Uznając w zasadzie potrzebę oświecania chłopów i robotników, różne obozy społeczno-polityczne wytyczały jej jednak inne zadania, inaczej widziały jej przyszłość. Koła konserwatywne, zbliżone do szlachty i kleru, dowodziły, że oświata ludu powinna szerzyć idee solidaryzmu społecznego, przyczyniać się do likwidacji rozdzźwięków, istniejących „między wyższymi i niższymi warstwami“, a szczególnie między wielkimi właścicielami ziemskimi a chłopami. Oświatą tą powinny kierować oczywiście warstwy wyższe przy pomocy kleru świeckiego i zakonnego<sup>60</sup>. Bardziej postępowe były postulaty działaczy zbliżonych do „Głosu“. Czasopismo to uznawało lud, jak wiadomo, za najgłówniejszą część społeczeństwa, żądało podporządkowania ludowi interesów innych warstw, krytykowało ostro wszystkie pozostałości w Polsce kultury szlacheckiej<sup>61</sup>. Jeden z reprezentantów tego ugrupowa-

<sup>57</sup> I. Pietrzak-Pawłowska, *Królestwo Polskie w początkach imperia-  
lizmu 1900—1905*, Warszawa 1955, s. 407—408.

<sup>58</sup> „Głos“ 1900, s. 602; „Głos“ 1901, s. 486.

<sup>59</sup> „Przegląd Pedagogiczny“ 1883, s. 256—263.

<sup>60</sup> K. Wojciechowski, *Oświata ludowa 1863—1905 w Królestwie Polskim  
i w Galicji*, Warszawa 1954, s. 139—159.

<sup>61</sup> F. Perl, *op. cit.*, s. 277—278.

nia ideowego, Stefan Julian Brzeziński, domagał się obowiązkowych, bezpłatnych szkół elementarnych, utrzymywanych z funduszów państwowych, wolności zakładania czytelni, uniwersytetów ludowych i szkół rolniczych. Stanowisko swoje popierał twierdzeniem, że oświata uczyni z chłopów patriotów i ułatwi im walkę o przyznanie wszystkich praw politycznych<sup>62</sup>. Jeszcze dalej posunął się Mieczysław Brzeziński. Znając dobrze sytuację materialną wsi królestwa Polskiego, Mieczysław Brzeziński dowodził, że chłop nie wyjdzie z nędzy bez udostępnienia mu oświaty. Jej krzewicielem na wsi miał być jednak nie kler — jak tego żądali konserwatyści — lecz postępową inteligencja. Celem zaś oświaty ludu miało być budzenie jego świadomości i stopniowe likwidowanie podziału społeczeństwa na pracowników fizycznych i umysłowych<sup>63</sup>.

Poglądy Mieczysława Brzezińskiego zbliżyły go wyraźnie do obozu socjalistycznego, który od początku swojej działalności na ziemiach polskich dążył do zorganizowania powszechnej, obowiązkowej i bezpłatnej oświaty elementarnej, dołączając często do tych postulatów, które w 1905 r. stały się ogólnonarodowymi, żądanie bezwyznaniowości wychowania i dostarczania przez państwo uczącej się młodzieży środków utrzymania<sup>64</sup>.

Wobec tego, że postulatów oświatowych społeczeństwa Królestwa Polskiego nie mogła zrealizować ani ówczesna szkoła elementarna, ani średnia, główny ciężar odpowiedzialności za wychowanie młodzieży zaczęto już w latach siedemdziesiątych przetrzucać na nauczanie prywatne. Z możliwości tych mogły oczywiście korzystać tylko dzieci bogatych rodziców, których stać było na utrzymanie nauczycieli domowych, względnie na pokrywanie dość wysokich opłat w szkołach prywatnych. W latach dziewięćdziesiątych nauczanie domowe tak się rozpowszechniło, że objęło nawet część bogatszych chłopów<sup>65</sup>. Zawód nauczyciela domowego stał się niemal zawodem narodowym. Według świadectwa Moczyńskiej obowiązków pedagogicznych podejmowali się „uczni, artyści, literaci, przyrodnicy, lekarze, adwokaci, korespondenci handlowi, urzędnicy, studenci, kobiety wszelkich zawodów i nie posiadające żadnych zawodowych kwalifikacji, wszyscy słowem, którzy się czegoś nauczyli, uczą innych”<sup>66</sup>. Nie należy się więc dziwić, że wychowanie domowe w tych warunkach nie stało na zbyt wysokim poziomie. Adolf Dygański pisał nieco może sarkastycznie, że w skład jego wchodzi „trochę

<sup>62</sup> K. Wojciechowski, *op. cit.*, s. 186.

<sup>63</sup> *Op. cit.*, s. 190—192.

<sup>64</sup> F. Perl, *op. cit.*, s. 472.

<sup>65</sup> R. Wroczyński, *Pedagogika pozytywizmu*, s. 88.

<sup>66</sup> I. Moczyńska, *op. cit.*, s. 21.

wiary, trochę poezji, trochę sztuki, manier, trochę filozofii, historii, filologii, pojęć prawnych itd. [...] *misce omnia fiat pilula*<sup>67</sup>. Prus zarzucał nauczycielom domowym nieznaną fizycznych i duchowych właściwości dziecka, posługiwanie się rutyną itp. Dlatego też opieka naukowa nad wychowaniem domowym, pomoc nauczycielom prywatnym w spełnianiu ich obowiązków pedagogicznych urasta w Królestwie do jednego z najważniejszych problemów narodowych. Pierwsza inicjatywa stworzenia stałej opieki nad wychowaniem domowym wyszła już w 1865 r. od redakcji „Opiekuna Domowego“. Później sprawom tym poświęca wiele uwagi i wysiłków Dygasiński, Prus, Chmielowski, Szcówna i inni. Gdy wreszcie pod koniec XIX w. wychowanie domowe, rozbudowane do rozmiarów masowej akcji, staje się jedną z najważniejszych spraw ogólnonarodowych, powstałe w 1894 r. Towarzystwo Tajnego Nauczania usiłuje nadać całemu ruchowi wyższy poziom przez opracowywanie programów, metodyk, wzorów organizacyjnych itp. Celem tej pracy była próba zbliżenia wychowania domowego do metod szkolnych, opartych na ustalonych i jednakowych dla wszystkich dzieci programach, zasadach dydaktycznych i pedagogicznych<sup>68</sup>.

Z omówioną tu sytuacją oświaty w Królestwie Polskim pod koniec XIX w. złączona jest nierozzerwalnymi węzłami działalność i twórczość Jana Władysława Dawida. Bez poznania przytoczonych faktów i dążeń epoki nie można zrozumieć ani prawidłowo ocenić żadnego z dzieł autora *Nauki o rzeczach*, ani też odgadnąć sensu jego poczynań organizacyjnych. Działalność Dawida rozpatrywana ahistorycznie mogłaby przypaść na okres stu lat wcześniej czy stu lat później, terenem zaś jej mógłby być zarówno któryś z krajów europejskich, jak i równie dobrze któraś z planet w kosmosie. Analiza jego poglądów nie w rozwoju historycznym, lecz w próbach jakiejś ponadczasowej syntezy — jak to się czasami jeszcze i dzisiaj próbuje robić — prowadzi nieuchronnie do mglistych, nienaukowych i nieprawidłowych obrazów.

O kierunku działalności Dawida zadecydował bezpośrednio „Przegląd Pedagogiczny“, którego założenie było — jak to słusznie podkreśla Denelówna — „jednym z aktów samoobrony społeczeństwa polskiego“ przed niebezpieczeństwami zacofanej szkoły carskiej<sup>69</sup>. Spełniając to za-

<sup>67</sup> A. Dygasiński, *Pisma pedagogiczne*, s. 10.

<sup>68</sup> Opiekę nad wychowaniem prywatnym i nauczycielem domowym omawia szczegółowo R. Wroczyński, *op. cit.*, s. XVIII i nast., oraz tenże, *Mysł pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim...*, s. 88 i nast.

<sup>69</sup> Z. Denelówna, *Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida*, Warszawa 1935, s. 15.

danie, wydawcy i redaktorzy „Przeglądu” — a do ich grona należał niemal od samego początku również Dawid — postanowili wziąć czynny udział w dziele wychowania młodych pokoleń przez niesienie pomocy rodzicom, „pragnącym racjonalnie wychowywać dźiatwę, oraz nauczycielom”<sup>70</sup>. Problem tych ostatnich należał do najtrudniejszych i z tego redaktorzy zdawali sobie jasno sprawę. „Jeżeli popatrzymy na jakość naszych sił nauczycielskich — twierdził jeden z nich w pierwszych tygodniach istnienia pisma — wykaże się w całej pełni nasze ubóstwo”<sup>71</sup>. Zaradzić dotkliwemu brakowi przygotowanych właściwie do zawodu sił nauczycielskich mogły tylko odpowiednie studia pedagogiczne. Nieliczne jednak rządowe seminaria nauczycielskie stały na niskim poziomie, a ponadto rekrutowały one na studia tylko takich kandydatów, którzy rokowali nadzieje lojalnej pracy w szkołach publicznych zgodnie z instrukcjami władz carskich. Nawoływania redakcji „Przeglądu” do zakładania prywatnych kursów pedagogicznych nie dały rezultatów z nie znanych już dzisiaj bliżej powodów. Wykłady pedagogiki na prywatnych pensjach żeńskich również nie spełniły pokładanych w nich nadziei. W tych warunkach „Przegląd Pedagogiczny” urastał do jedyne go, rzetelnego źródła wszelkiej wiedzy pedagogicznej, do najpoważniejszego ośrodka informacji oraz inspiracji. Tak też zrozumiał jego rolę Dawid, gdy w 1883 r. nawiązał z nim stałą współpracę.

Pierwsze większe rozprawy Dawida wydane w 1886 r., a mianowicie *O zarazie moralnej i Program postrzeżeń psychologicznych*, przyniosły od razu jasno sprecyzowane jego stanowisko wobec najważniejszej problematyki pedagogicznej ówczesnej doby i postawiły go w rzędzie najbardziej postępowych działaczy oświatowych. Praca *O zarazie moralnej*, chociaż w zasadzie dotyczy psychologii, nawiązuje przede wszystkim do dyskutowanego często wówczas w Europie i na ziemiach polskich problemu, czy dla wychowania moralnego młodzieży wystarczy nauczanie religii. Tradycyjne pojęcia w tej dziedzinie obaliła angielska ustawa szkolna z 1870 r. i ustawodawstwo francuskie z lat 1880—1882, które skreśliło z programów religię, nie mówiąc już o wcześniejszych podobnych ustawach holenderskich i włoskich<sup>72</sup>. Jak wskazuje krótki artykuł w „Przeglądzie Pedagogicznym” z 1883 r., problem ten zaprzętał również wiele umysłów polskich. Nie pretendując do wyczerpania tego skomplikowanego zagadnienia, Dawid wskazał przede wszystkim na materialistyczno-fizjologiczną genezę uczuć religijnych.

<sup>70</sup> „Przegląd Pedagogiczny” 1883, s. 1.

<sup>71</sup> *Ibid.*, 1882, s. 97.

<sup>72</sup> A. Bayet, *Laïcité XIX<sup>e</sup>-siècle*, Paris 1958, s. 140 i nast.

System pojęć i uczuć religijnych — pisał Dawid — formuje się w człowieku na gruncie stanów fizjologicznych, jak bojaźń, osłabienie, cierpienie, postrzeżeń zewnętrznych, jak pewne dni lub godziny dnia, widok krzyża, świętyni, głos kaznodziei lub melodii kościelnej; system ten odradza się pod wpływem tych stanów i postrzeżeń<sup>73</sup>.

Uczucia te i świadomość religijna mogą wywołać w człowieku obawę kary w życiu przyszłym za złe postępowanie, a raczej obawę „nieznanych następstw w życiu przyszłym“. Nie powstrzymują ich jednak od niemoralnego postępowania. Często bowiem można w codziennym życiu spotkać ludzi, „którzy wyznając nie tylko ustami, ale i w głębi duszy wzniosłe zasady bezinteresowności i miłości bliźniego, w czynach kłam im zadają. Są nieuczynni, chciwi, obojętni na nędzę i niedolę, wyszukujący cudzą pracę, często wprost nieuczciwi“<sup>74</sup>. Z tych znanych powszechnie zjawisk wyciągnął Dawid odważny wniosek, iż wychowanie religijne nie wystarczy do realizacji przez ludzi ogólnie uznanych zasad moralnych. Nie oświadczył wprawdzie wyraźnie, że należy wobec tego wprowadzić do szkół świecką naukę moralną — jak tego domagało się wielu współczesnych mu działaczy — lecz wniosek taki był oczywisty.

Drugi sporny, a równocześnie niezmiernie wówczas — jak to wiemy — aktualny problem, wobec którego Dawid zajął wyraźne stanowisko, dotyczył programu szkoły średniej. W toczącym się ciągle jeszcze sporze, czy szkoła średnia powinna zgodnie z wymaganiami przemysłowo-handlowej burżuazji europejskiej dawać fachowe przygotowanie do pracy w różnych dziedzinach życia ekonomicznego, czy też raczej uzbrajać umysł w ogólnokształcącą wiedzę, Dawid opowiedział się wyraźnie przeciw przedwczesnej specjalizacji, chociaż nie zaprzeczał całkowicie jej wartości dla życia moralnego. „Wiedza fachowa — uzasadniał swoje stanowisko i przekonywał przeciwników — podnosi wprawdzie zdolności do pracy, lecz za to zacieśnia je do granic specjalnych i czyni człowieka bardziej zawistym od skomplikowanych i zmiennych warunków ekonomicznych“<sup>75</sup>. Należy tu przypomnieć, że pojęcie „wiedza fachowa“ oznaczało u Dawida zarówno takie przedmioty, jak technologia, mechanika, księgowość, jak też i takie, jak matematyka, łacina czy greka. Inaczej mówiąc Dawid nie pochwalał ani ówczesnej szkoły realnej, ani gimnazjum klasycznego. W jego przekonaniu każdy niemal przedmiot nauczany w ówczesnych szkołach średnich mógłby oddawać poważne usługi intelektualnemu i moralnemu rozwojowi młodzieży, gdyby nauczyciele umieli pracować w klasie odpowiednimi metodami,

<sup>73</sup> J. W. Dawid, *O zarazie moralnej*, Warszawa 1886, s. 107.

<sup>74</sup> *Op. cit.*, s. 96.

<sup>75</sup> *Op. cit.*, s. 141.



budzić zainteresowania uczniów, rozwijać ich samodzielność rozumowania. „Idzie tu zatem o to — podkreślał Dawid — aby każda nauka zastosowana była do uzdolnień dziecka i jego obecnego rozwoju. Jest to przeto rzecz metody dydaktycznej i zręczności nauczyciela”<sup>76</sup>.

To stanowisko Dawida podzielali wszyscy współpracownicy „Przeglądu Pedagogicznego”, szczególnie zaś jeden z jego redaktorów, Florian Łagowski. W jednym z artykułów, omawiających zagadnienie typu szkoły średniej najbardziej odpowiedniej dla Królestwa Polskiego, Łagowski pisał, że nie jest rzeczą ważną, czy szkoła jest klasyczna, czy realna, lecz jedynie jej poziom naukowo-pedagogiczny i przygotowanie pedagogiczne nauczycieli. „Im nauka pedagogii stanie wyżej — dowodził na zakończenie artykułu — im ją lepiej znać będą nauczający i wychowujący, tym szkoły będą lepsze”<sup>77</sup>. Lecz w latach osiemdziesiątych można było tylko o tym marzyć. Dawid stwierdzał ze smutkiem, że „umiejętność nauczania znajduje się u nas na pierwotnym bardzo stopniu”. Poprawa tej sytuacji była tym trudniejsza, że nauczyciele nie zdradzali żadnego zapału do zdobywania wiedzy psychologicznej ani pedagogicznej<sup>78</sup>.

Przywiązując podobnie jak redakcja „Przeglądu Pedagogicznego” wielką wagę do wychowania młodzieży, Dawid podjął niezwykle ambitną decyzję zmiany dotychczasowego stanu rzeczy. Realizację tego postanowienia można było rozpocząć od zalecania i rozpowszechniania wśród rzesz nauczycielskich dzieł ówczesnych pedagogów europejskich, uznanych powszechnie za najwybitniejszych. Tak postępował między innymi Dygasiński, propagując w swoich pismach poglądy Spencera, A. Baine’a, Fryderyka Dittesa i innych. Dawidowi jednak taka metoda wydawała się nieco ryzykowna. Racjonalne oddziaływanie pedagogiczne każdego wychowawcy powinno, według jego poglądów, brać pod uwagę właściwości psychiczne i umysłowe, „cechujące daną rasę i dany naród”. Wobec tego „teorie i sposoby wychowawcze tworzone przez Niemców lub Anglików — pisał Dawid niewątpliwie pod adresem zagorzałych wielbicieli Spencera — nie mogą być bezwzględnie stosowane w wychowaniu polskiego dziecka”<sup>79</sup>. Dla Dawida nie ulegało najmniejszej wątpliwości, że dziecko angielskie czy niemieckie trzeba nieco inaczej wychowywać niż dziecko polskie, inne stosować środki wychowawcze i inne

<sup>76</sup> Op. cit., s. 153.

<sup>77</sup> „Przegląd Pedagogiczny” 1901, s. 127.

<sup>78</sup> J. W. Dawid, op. cit., s. 154.

<sup>79</sup> J. W. Dawid, *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych* [w:] „Przegląd Pedagogiczny” 1886, s. 173; *Program postrzeżeń* wyszedł w Warszawie w 1887 r. jako osobna praca.

wysuwać cele. Licząc się z psychicznymi i intelektualnymi właściwościami Polaków oraz ich potrzebami społeczno-ekonomicznymi, pisał Dawid:

[...] należy w polskiej pedagogice i polskiej szkole kłaść nacisk na rozwijanie innych przymiotów i innych nawyków niż np. w Niemczech, gdzie pewne cechy, których brak Polakom, udzielają się z łatwością dziecku z otoczenia. Wychowując Polaka, pracować musimy szczególnie nad wykorzeniem niektórych jego wad narodowych i dziedzicznych, które np. Anglikom tylko w małym stopniu są właściwe. Podobnie stosując różne obce środki i metody musimy wiedzieć, że w dziecku naszym mniej będą one skuteczne. Te same metody okazywać się mogą bardziej zbawienne np. dla Niemca.

Rozważania te doprowadziły Dawida do przekonania o konieczności unarodowienia pedagogiki polskiej, czyli dostosowania wszystkich jej metod, programów i środków do właściwości narodu polskiego.

Plan tego unaradawiania należało zacząć realizować od poznania cech psychicznych i umysłowych największej możliwie ilości dzieci polskich od urodzenia do dwudziestego roku życia. Opierając się częściowo na doświadczeniach niemieckich i amerykańskich, Dawid opracował w 1886 r. bardzo obszerny — może nawet zbyt obszerny — *Program postrzeżeń psychologicznych*, zwracając się do rodziców, nauczycielek prywatnych, wychowawców, przełożonych żeńskich szkół prywatnych, kierowniczek ochronek z gorącym apelem o wzięcie udziału w zrealizowaniu przygotowanych przez niego badań. Ich wartością naukową, ich znaczeniem w dziejach psychologii zajmą się niewątpliwie specjaliści. Jaką cieszyły się one popularnością wśród ówczesnych działaczy oświatowych i nauczycieli, świadczy wymownie wypowiedź Anieli Szcówny: „Był to — pisała ona — dla mnie rodzaj objawienia. To, co przeczuwałam intuicyjnie, pisząc swój skromny dzienniczek, zostało tu sformułowane jasno i wyraźnie; rozumiałam i oceniłam znaczenie psychologii dla pedagogiki”<sup>80</sup>.

Sam Dawid, inicjując badania zasobu umysłowego dziecka — tak je nazwał, składając w 1895 r. sprawozdanie z wyników pracy — stawiał sobie cel nie tyle naukowy, ile raczej praktyczny, związany ściśle ze zmaganiem całego społeczeństwa w Królestwie Polskim. Chodziło mu nie tyle o zbudowanie polskiej nowej szkoły — bo to w ówczesnych warunkach przekraczało możliwości narodu — ale raczej o przygotowanie dla niej podstaw teoretycznych. Przy znanych nam już sporach na temat kierunków wykształcenia szkolnego i treści programów Dawid pragnął punktem wyjścia dla dalszych rozważań uczynić nie poglądy takiego czy innego filozofa lub pedagoga względnie to czy inne ugrupo-

<sup>80</sup> A. Szcówna, *Jan Dawid* [w:] „Nowe Tory“ 1914, s. 79.

wanie społeczno-polityczne. Na pierwszy plan wysuwał on czynnik dotychczas zupełnie pomijany: dziecko, jego zainteresowania i jego możliwości umysłowe na danym stopniu rozwoju fizycznego i psychicznego.

Badania zasobu umysłowego dzieci — oświadczał sam Dawid — mają znaczenie bezpośrednie dla programów i metod nauczania. Jedno z elementarnych wymagań dydaktyki stanowi, że materiał nowy, podany uczniowi, zastosowany być musi do obecnego poziomu, że rzeczy nowe przyswaja uczeń za pośrednictwem wyobrażeń i pojęć znanych. Im więcej tych wyobrażeń, tym większa jest zdolność przyswajania.[...] Toteż dla ustanowienia, kiedy, czego i w jakiej formie uczyć należy, praktyk określić musi naprzód zasób umysłowy, jaki uczeń posiada. Dla nauki początkowej podstawy szukać należy w tym, czego uczeń nabył przed i poza szkołą. Otrzymamy w ten sposób pewne typy wyrażające umysłową zawartość dzieci różnych kategorii, a więc chłopców i dziewcząt, dzieci miejskich i wiejskich. Typy takie będą musiały być uwzględniane przy układaniu programów szkolnych<sup>81</sup>.

Pozwoli to — pisał w innym miejscu na ten sam temat — ułożyć racjonalny plan nauczania i stosować postępowanie nasze do tych stadiów, jakie dziecko przechodzi; nauczy nas, czego umysł dziecka w danym wieku potrzebuje i co wykonać jest zdolny, jaka praca, zabawa lub lektura jest mu w tym czasie właściwa, jakie odłożyć należy na później<sup>82</sup>.

*Program postrzeżeń psychologicznych* nie znalazł wśród nauczycieli takiego oddźwięku, jakiego oczekiwał Dawid. W badaniach wzięli udział tylko wybitniejsi nauczyciele, związani bliżej z „Przeglądem Pedagogicznym“ i z samym autorem. Wśród nich dwoiła się i troiła Aniela Szygówna. Zbadano 520 dzieci. Wyniki omówione przez Dawida w *Zasobie umysłowym dziecka* nie doprowadziły do oczekiwanych przez niego rezultatów, zwłaszcza jeśli chodzi o zastosowanie praktyczne. Rozbudziły one jednak niewątpliwie wśród nauczycielstwa zainteresowania psychologią i pogłębiły zrozumienie jej wagi dla pedagogiki. Dawida zaś zachęciły do szukania bliższych kontaktów z ogółem nauczycieli szkół elementarnych i do prób podnoszenia na wyższy poziom oświaty ludowej przez ściślejszą z nimi współpracę. Projekt ten zreformowany przez Dawida na tajnym zgromadzeniu warszawskich działaczy oświatowych w 1887 r. spotkał się z ostrą krytyką zebranych. Większość uczestników obrad uważała bowiem nauczycieli szkół elementarnych za urzędników rosyjskich. Mimo to Dawid nie zrezygnował z ostrożnej realizacji własnych planów i drogą konspiracyjną usiłował przez szereg lat utrzymywać kontakty z szerokimi rzeszami nauczycielskimi, zachęcać je, jak kiedyś Diesterweg w Niemczech, do stałego pogłębiania wiedzy pedagogicznej

<sup>81</sup> J. W. Dawid, *Zasób umysłowy dziecka*, Warszawa 1895, s. 6.

<sup>82</sup> J. W. Dawid, *Program postrzeżeń*, s. 12.

i psychologicznej<sup>83</sup>. Ten najmniej znany dotychczas kierunek działalności Dawida, szczególnie w czasie redagowania przez niego „Głosu“, gdy formalnie pedagogiką się nie zajmował, zasługuje na szczegółowe zbadanie, podobnie jak i całe jego życie konspiracyjno-rewolucyjne, poprzedzające wypadki 1905 roku. Odnalezione ostatnio w archiwach radzieckich uzasadnienie aktu oskarżenia Dawida przez prokuratora warszawskiego z 1906 r. rzuca ciekawe światło z jednej strony na jego przekonania ideowo-polityczne w czasie redagowania „Głosu“, z drugiej zaś na bliskie jego powiązania z rosyjskim ruchem rewolucyjnym. Akt oskarżenia stwierdzał, że Dawid pomieścił w numerze „Głosu“ z 14 XII 1905 r. artykuł: *Kronika rewolucji* i telegram ze stacji Woroneż, w numerze zaś z 17 XII artykuł *Prawo mordu* oraz *Rezolucję Komitetu Wykonawczego Petersburskiej Rady Delegatów Robotniczych*. Wszystkie te artykuły i wiadomości — jak podkreślił prokurator — „pobudzały masy do obalenia istniejącego ustroju i do opanowania przez proletariat władzy państwowej, to jest do buntowniczej działalności“. Telegram zaś ze stacji Woroneż do wszystkich rosyjskich stacji kolejowych „podburzał telegrafistów do zatrzymywania i niszczenia rozkazów i depesz rządowych“. Podobne intencje przyświecały innym artykułom „Głosu“ z tego czasu. Artykuł np. *O komunizmie* „podburzał klasy biedne na despotyczne rządy, na prawo własności oraz na kapitalistyczne środki produkcji, mając na celu zaprowadzenie w kraju komunistycznego porządku, to jest obalenie istniejącego w państwie ustroju społecznego“. Najbardziej niebezpieczną rzeczą wydało się prokuratorowi wydrukowanie przez Dawida w dniu 22 XII 1905 r. *Odezwy do Drugiego Grenadierskiego Pułku w Rostowie*, która wzywała żołnierzy „do odmawiania posłuszeństwa oficerom, to jest do naruszenia przez żołnierzy obowiązków służby wojskowej i do buntowniczych wystąpień“<sup>84</sup>.

Mimo pewnej przesady oskarżenia prokuratorskiego świadczy ono niewątpliwie o dość bliskich stosunkach podziemnych Dawida z rosyjskim ruchem rewolucyjnym. Prowadzona w tym samym czasie przez Dawida konspiracyjna akcja oświatowa pozwala się domyślać jego kontaktów z rosyjskimi postępowymi działaczami w tej dziedzinie. Brak jednak bezpośrednich dowodów nie pozwala nam wyjść poza przypuszczenia.

Jednym ze środków oddziaływania na ogół nauczycielstwa szkół elementarnych była wydana przez Dawida w 1892 r. *Nauka o rzeczach*. Dziecko w okresie początkowego nauczania — rozumował Dawid — in-

<sup>83</sup> Z. Nowicki, *Walka o spolszczenie szkoły ludowej na terenie b. Królestwa Kongresowego* [w:] *Walka o szkołę polską...*, s. 75.

<sup>84</sup> ЦГИАЛ ф 1405 (Ministerstwo Justycji), on 530, eg. xp. 514, 1907, k. 193. Dokument ten odnalazł w archiwum leningradzkim dr Józef Miąso, któremu za udostępnienie mi go serdecznie dziękuję.

teresuje się głównie otaczającym je światem rzeczy i światem przyrodniczym. Chce go samodzielnie poznawać i doświadczać. Tymczasem jego opiekunowie i wychowawcy napychają jego głowę baśniami, wierszykami, maksymami religijno-moralnymi, które oddziałują na refleksję i fantazję.

Zwracając przedwczesnie działalność dziecka w sferę wewnętrzną, refleksji, fantazji, świata symbolów, i przytłumiając tym samym wrażliwość przedmiotową, pozbawiamy je korzyści, do osiągnięcia których usposabia je szczególnie w tym czasie kierunek jego interesu i panujące zdolności: poznania rzeczy zewnętrznych<sup>85</sup>.

W miarę podnoszenia się i upowszechniania oświaty — dowodził Dawid — powiększa się niebezpieczeństwo zupełnego odcięcia małego dziecka od realizmu otaczającego je świata, zastępowania go słowami mówionymi i drukowanymi. Rodzice i nieprzygotowani do zawodu nauczyciele, pragnąc zaspokoić zainteresowania dziecka zewnętrznym światem, opowiadają mu o każdej rzeczy wszystko, co sami wiedzą lub czytają, zamiast pozwolić mu doświadczać i robić spostrzeżenia. Potem daje się dziecku obrazki i pisemka dziecięce. Między młodym, chłonnym umysłem dziecięcym a światem wyrasta z czasem mur gotowych obrazów, pojęć i myśli. „Skutkiem tego — ostrzegał Dawid — oczy i umysł dziecka coraz bardziej się zamykają dla tych nauk, jakie dawać mu są zdolne rzeczy same i przyroda, coraz więcej przywyka ono wiedzę wszelką czerpać ze słów i książek“. Ta werbalna czysto kultura, oparta na obrazkach i książkach, zabija w dziecku zdolność bezpośredniego widzenia i rozumienia rzeczy. Równocześnie zanika w nim samodzielność myślenia. Wychowany w ten sposób młody człowiek przypomina kalekę, który nie potrafi poruszać się o własnych siłach wśród żadnych zagadnień zarówno ze świata materialnego, jak i duchowego, lecz we wszystkim „na łasce musi pozostawać tych, którzy zdolni są poznanie z bezpośrednich źródeł dobywać“.

Idea oparcia nauczania, zwłaszcza początkowego, na realnej, czerpanej z własnych doświadczeń dziecka wiedzy i na jego samodzielności myślenia, nie była jednak łatwa do zrealizowania; i to z dwu powodów. Zacořana część społeczeństwa i działacze oświatowych wysuwała pod jej adresem zarzuty, że prowadzi do przewrotu społecznego i szerzy materializm. Podejrzewano ją nie bez powodów, że jest związana z narastającym z każdym rokiem ruchem socjalistycznym w Królestwie oraz ambicjami oświatowymi klasy robotniczej<sup>86</sup>. Większość jednak społeczeń-

<sup>85</sup> J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach*, Warszawa 1892, s. 287.

<sup>86</sup> *Op. cit.*, s. 270.

stwa nie dała się tą propagandą zastraszyć i wykazywała coraz większe zainteresowanie nauką o rzeczach. Swoistym wyrazem tej popularności było pojawienie się nauczycielek „z metodą pogładową“, które łatwo znajdowały zatrudnienie. W praktyce jednak okazywało się najczęściej, że ta „pogladowość była śmieszna, a dla dzieci szkodliwą farszą“.

Dalszemu szerzeniu się tych szkodliwych praktyk miała zapobiegać Dawida *Nauka o rzeczach*. Pragnął on, aby dziecko zaczynało zdobywanie realnej wiedzy od momentu uczenia się mowy. To połączenie nauki o rzeczach z nauką słów, propagowane już w XVII w. przez Komeńskiego, któremu Dawid przyznaje poważne zasługi w rozwoju myśli pedagogicznej, miało wywoływać stałe zainteresowanie dziecka, utrzymywać w ciągłym napięciu jego uwagę i wprowadzić nauczanie początkowe na nowe drogi rozwoju.

Sytuacja wewnętrzna w Królestwie Polskim ulegała w tym czasie daleko idącym zmianom. Wejście kraju w okres imperializmu zbiegło się z ostrym kryzysem ekonomicznym, który dotknął głównie przemysł górniczo-hutniczy i włókienniczy, ale wywarł także ujemny wpływ na inne gałęzie wytwórczości. Pociągnęło to zależność polskiego przemysłu od obcego kapitału, obniżanie się zarobków robotników, duże bezrobocie, strajki i ostrą walkę między rewolucyjnym proletariatem pod wodzą SDKP i L a fabrykantami oraz chłopami i arystokracją ziemiańsko-kapitalistyczną<sup>87</sup>. Te procesy społeczno-ekonomiczne wywarły poważny wpływ na ożywienie ruchu oświatowego, od którego ugrupowania wsteczne w Królestwie oczekiwały zmniejszenia napięcia rewolucyjnego i rozładowania niezadowolenia mas, koła zaś postępowe zwiększenia świadomości klasowej i większego zwarcia szeregów proletariatu. W gronie najbardziej postępowych działaczy oświatowych znalazł się Dawid, zbliżający się wówczas wyraźnie do ideologii SDKP i L. Objąwszy w tym czasie funkcję naczelnego redaktora „Przeglądu Pedagogicznego“, postanowił dostosować go do „jak najbardziej rzeczywistych potrzeb naszych wychowawców, do naszego życia i do naszej praktyki“<sup>88</sup>. Zgodnie z tym założeniem ograniczył poważnie miejsce na artykuły teoretyczne i na informacje o sprawach oświatowych w obcych krajach. Główny nacisk natomiast położył na udzielanie stałej pomocy czytelnikom w dziedzinie nauczania i wychowania. Temu przede wszystkim celowi służyły poszczególne działy „Przeglądu“, jak np. poradnik wychowawcy i dziennik pedagoga, czy działy poświęcone ważniejszym przedmiotom nauczania, jak nauki przyrodnicze, matematyka, geografia, historia, języki obce itp. Podawano tu wyczerpujące wskazówki praktyczne z dziedziny metodyki i dydaktyki każdego przedmiotu.

<sup>87</sup> J. Pietrzak-Pawłowska, *op. cit.*, s. 405.

<sup>88</sup> „Przegląd Pedagogiczny“ 1890, s. 1.

Równocześnie walczył Dawid o bezwzględne przestrzeganie ogólnokształcącego charakteru szkoły elementarnej, szczególnie na wsi. Przeciwstawiając się wysuwany przez koła konserwatywne projektom nadania szkołom elementarnym charakteru zawodowego, Dawid podkreślał, że nauczanie dzieci jakiegoś rzemiosła dla celów zarobkowych byłoby niewątpliwie rzeczą użyteczną. Niewątpliwą korzyść przyniosłoby również wprowadzenie do szkół miejskich przedmiotów, które mogłyby przyczynić się do podniesienia gospodarki rolnej. Występował natomiast stanowczo przeciw planom wysunięcia w szkołach elementarnych na czoło kształcenia zawodowego.

Jeżeli wszędzie w szkołach — bronił swego stanowiska — dbać będziemy tylko o wykształcenie profesjonalne, to gdzież nareszcie dzieci nasze otrzymywać będą wykształcenie ogólne, gdzie poznają świat i co się na nim dzieje? Z drugiej strony wykształcenie profesjonalne powinno być dla tych, którzy już otrzymali pewne wykształcenie ogólne. Dzieci wiejskie nie mają gdzie tego wykształcenia zdobyć<sup>89</sup>.

W okresie pełnienia funkcji naczelnego redaktora „Przeglądu Pedagogicznego“ związał się Dawid ściśle z wielkim ruchem samokształceniowym, inicjowanym głównie przez organizacje socjalistyczne i sympatyzującą z nimi postępową inteligencją. Pod wpływem takich działaczy oświatowych tego czasu, jak Ludwik Krzywicki, Waław Nałkowski i inni, rozpoczęła systematyczne publikowanie *Kursu samokształcenia* jako osobnego dodatku do „Przeglądu“. Wydawnictwo to odegrało poważną rolę w polskim ruchu samokształceniowym<sup>90</sup>.

Po przejściu w 1897 r. z redakcji „Przeglądu Pedagogicznego“ do redakcji „Głosu“ Dawid nie mógł poświęcać większej uwagi sprawom oświatowym. Dowodem jednak jego stałego zainteresowania nimi było częste umieszczanie w „Głosie“ artykułów na temat niskiego poziomu szkół wiejskich, reform oświatowych i ruchu pedagogicznego w różnych państwach, przebiegu strajku szkolnego itp. Tymczasem pozyskani przez niego i w pewnej mierze wychowani współpracownicy „Przeglądu“ strzegli wiernie postępowych idei tego czasopisma, a w okresie 1905 r. związali je ściśle z rewolucyjnym porywem mas. Pod wpływem często powtarzanych postulatów ugrupowań socjalistycznych Iza Moszczeńska, jakby kontynuując nieśmiało wyrażoną w 1886 r. myśl Dawida, wystąpiła otwarcie z żądaniem usunięcia religii ze szkoły jako przedmiotu obowiązkowego i pozostawienia troski o jej ewentualne nauczanie rodzicom oraz klerowi<sup>91</sup>. Równocześnie Stanisław Karpowicz stwierdzał

<sup>89</sup> *Ibid.*, s. 281.

<sup>90</sup> A. Szyćówna, *op. cit.*, s. 85; R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe*, s. 43.

<sup>91</sup> „Przegląd Pedagogiczny“ 1905, s. 304.

po raz pierwszy w dziejach polskiej myśli pedagogicznej, że wszystkie dotychczasowe programy nauczania i typy szkół służyły jedynie klasie panującej, miały wyłącznie na celu pomnożenie jej dóbr i ochronę jej interesów.

System klasyczny — dowodził Karpowicz — ze wszystkimi swymi szczegółami odpowiada poglądom i dążeniom warstwy zamożnej i panującej, w części zaś arystokracji rodowej i duchownej. W realnym odbijają się interesy przemysłowców, kupców i posiadaczy wielkiej własności rolnej. Szkoły zawodowe niższe i średnie, chociaż przeznaczone są dla klasy pracującej, służą interesom kapitalistów i opierają się na pedagogice, nie mającej nic wspólnego z życiem i potrzebami robotnika<sup>92</sup>.

Upadek rewolucji 1905 r. oraz tragedia życia osobistego Dawida obniżyły w znacznej mierze lot jego postępowej myśli pedagogiczno-oświatowej w ostatnim okresie życia spędzonego przeważnie na terenie Galicji, w oderwaniu od aktualnej wówczas problematyki Królestwa. Powstałe w tym okresie dzieła są już tylko jakby słabym echem dawnej jego świetności intelektualnej. Mistycyzm i idealizm walczą w nich o palmę pierwszeństwa z racjonalizmem, który wprawdzie nie rezygnuje jeszcze z prawa do życia, ale traci pozycję za pozycją. Dlatego też tym okresem nie warto się bliżej zajmować.

Gdybyśmy chcieli jednym rzutem oka objąć całość działalności pedagogicznej Dawida, musielibyśmy przede wszystkim stwierdzić, że jest ona jednym z odcinków wielkiej batalii europejskiego i amerykańskiego mieszczaństwa o dostosowanie starej, zorganizowanej w czasach feudalizmu szkoły do nowych potrzeb ekonomiczno-społecznych. Powtarzając za wzorem angielskim, francuskim czy niemieckim zarzuty przeciw przestarzałym i nieużytecznym programom gimnazjów klasycznych i żądając zbliżenia szkół do potrzeb realnego, a ściślej ekonomicznego życia, burżuazja polska przepajała te zapożyczone z obcych wzorów wywody głęboką niechęcią do panującej na ziemiach Królestwa Polskiego szkoły rosyjskiej. A miała do tego sporo uzasadnionych powodów. Szkoła rosyjska bowiem o wiele silniej niż szkoły zachodniej Europy była związana z feudalizmem, kształciła przede wszystkim synów szlachty, a na drugim dopiero planie plutokracji rosyjskiej, wznagała ekskluzywne tendencje warstw wyższych, odnosiła się wrogo do wszelkiej postępowej myśli, zabijała samodzielność myślenia młodzieży, poddawała ją pod policyjny nadzór. Nieobojętna też, chociaż wcale nie najważniejsza, była

<sup>92</sup> S. Karpowicz, *Ideaty i metoda wychowania współczesnego*, Warszawa 1907, s. 9.



sprawa języka polskiego usuniętego niemal całkowicie przez carskie władze oświatowe ze szkół wszystkich stopni Królestwa Polskiego. Walka o należyte prawa dla języka ojczystego w programach szkół klasycznych nie była czymś wyjątkowym. Toczyła się ona w Anglii, w Niemczech, w Stanach Zjednoczonych. Przeprowadzane w tych państwach reformy szkolnictwa pod koniec XIX w. miały na celu między innymi wyznaczenie w programach językowi ojczystemu więcej godzin, niż to było dotychczas.

Wychodząc ze słusznego założenia, że wykształcony robotnik przyczyni się do podniesienia poziomu i wydajności produkcji, mieszczaństwo nie tylko polskie, ale i zachodnioeuropejskie było o wiele więcej niż szlachta zainteresowane szkołą ludową, która, w jego przekonaniu, obok pisania i czytania powinna uczyć przedmiotów zawodowych. Przeciw zbyt daleko idącej i zbyt wcześnie rozpoczynanej profesjonalności szkoły występowała jednak postępową inteligencją, a zwłaszcza wybitniejsi działacze oświatowi. Dowodzili oni, że wykształcenie ogólne, rozwijające siły intelektualne i samodzielność myślenia dziecka, powinno wyprzedzać przygotowanie do zawodu. Stanowisko to popierała rosnąca na siłach w całym świecie klasa robotnicza i działające wśród niej partie socjalistyczne. Pod naciskiem ruchu robotniczego działacze oświatowi ostatnich trzydziestu lat XIX w. zaczęli domagać się zastąpienia w szkole religii świecką nauką moralną i laickim całkowicie wychowaniem. Postulaty te zostały nawet wprowadzone w życie przez ustawodawstwo szkolne niektórych państw.

Powiązana z tymi dążeniami działalność Dawida zmierza do tych samych celów. Do walki jednak o nowe oblicze szkoły wnosi Dawid nowy, cenny oręż. Nie posługuje się w niej, tak jak inni współcześni mu działacze, argumentami ekonomicznymi, społecznymi czy łatwymi uogólnieniami publicystycznymi. Jako uczonego, psycholog, Dawid wspiera najbardziej postępowe dążenia swoich czasów nie znanymi ogółowi argumentami psychologiczno-pedagogicznymi. Przy pomocy tych argumentów wykazuje wyższość ogólnokształcącego programu nad klasycznym czy realnym, udowadnia, że nauka religii nie pociąga za sobą moralnego postępowania jednostek i że większe nadzieje w tej dziedzinie budzi raczej świecka nauka moralna. Włączywszy się do walki postępowych kół Królestwa o unarodowienie szkoły, nie ogranicza tego problemu tylko do języka polskiego, lecz pragnie narodową szkołę polską oprzeć na nowych zupełnie treściach wykształcenia i nowych metodach wychowawczo-dydaktycznych. Narodowa szkoła polska powinna według Dawida zerwać przede wszystkim z werbalizmem i oprzeć wiedzę dziecka na znajomości realnych rzeczy, wypływającej z osobistych doznań i doświadczeń. Na tę nową drogę potrafi szkoła polska wkroczyć dopiero

wówczas, gdy ogół nauczycielstwa oprze swoją pracę na wskazaniach pedagogiki naukowej, czerpiącej swoje zasady z dokładnej znajomości fizycznego i psychicznego życia dziecka; etapów jego rozwoju i specyficznych cech, charakterystycznych dla każdego z tych etapów. Nowe programy szkolne, oparte na wskazaniach pedagogiki naukowej, miały usunąć z lekcji wszelką nudę, uaktywnić dzieci, rozwinąć ich samodzielność myślenia, rozbudzić inteligencję i zainteresowania intelektualne, czyli wychować człowieka zdolnego do życia w najbardziej nawet skomplikowanych warunkach.