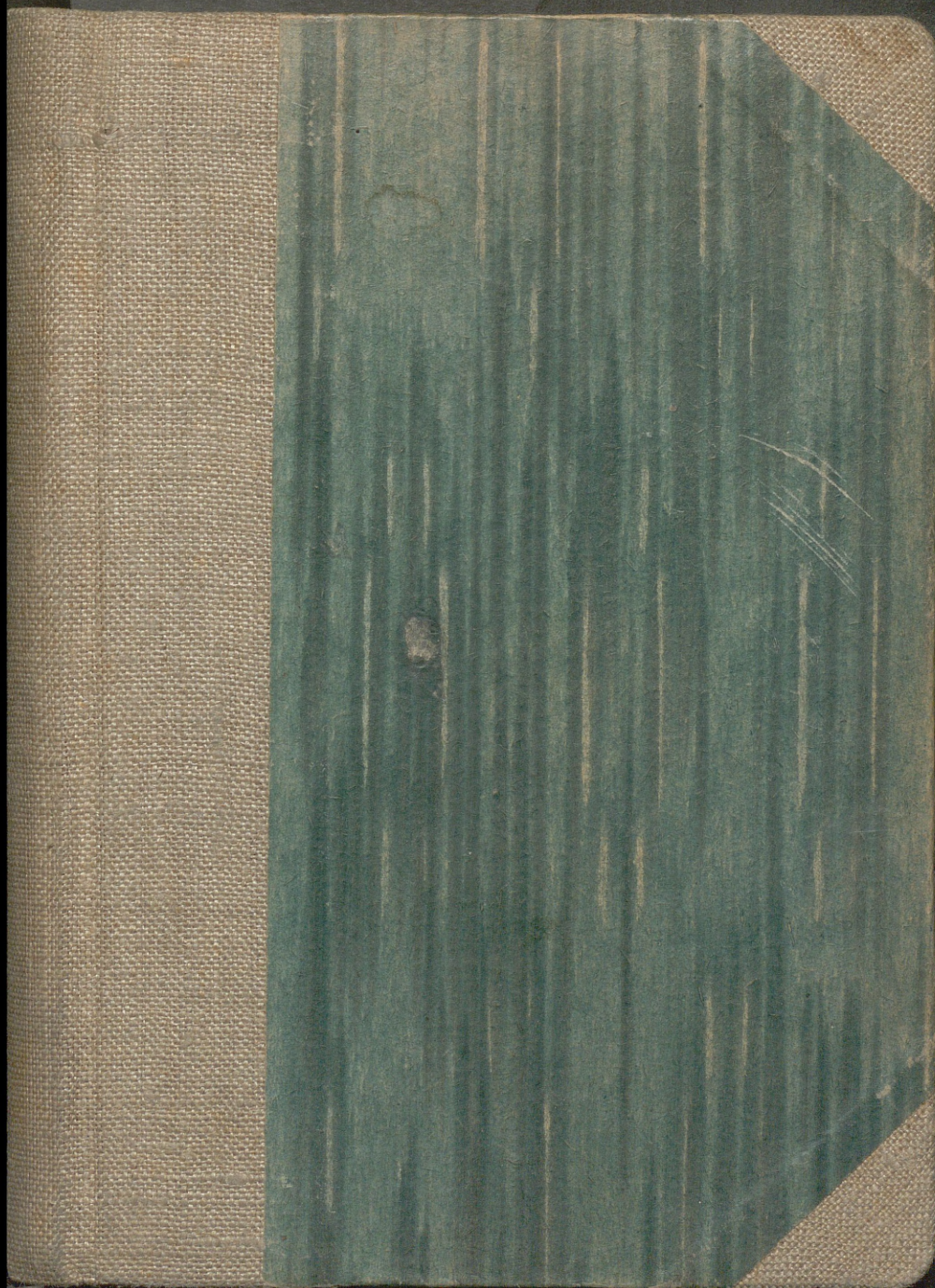
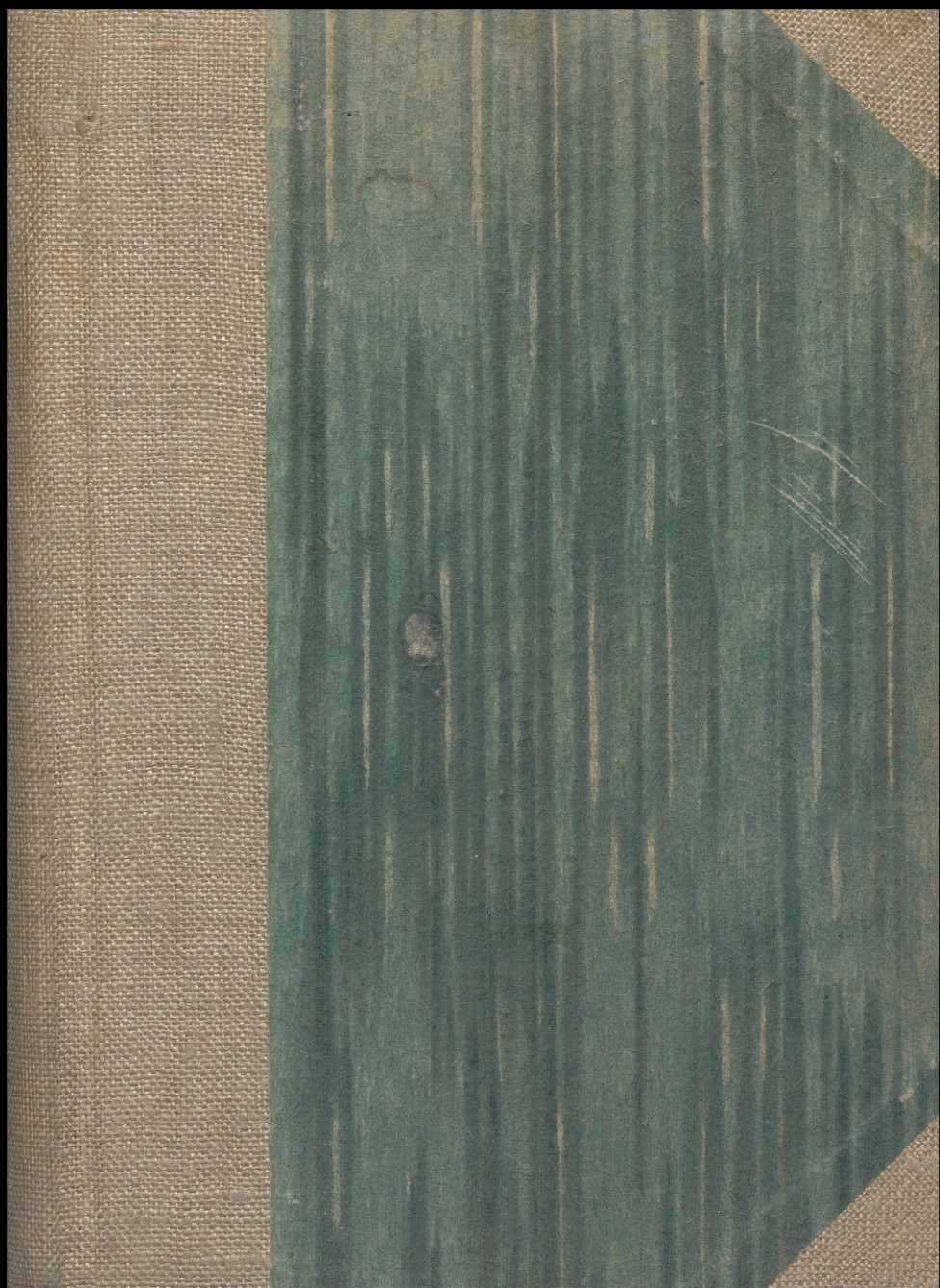


Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19





151
NAUKOWE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
BIBLIOTECZKA NAUK PEDAGOGICZNYCH
POD REDAKCJĄ: Prof. Dr S. BAŁEY, Prof. Dr Z. MYŚŁAKOWSKIEGO,
Prof. Dr B. NAWROCYŃSKIEGO, Prof. Dr S. SZUMANA

Nr. 3

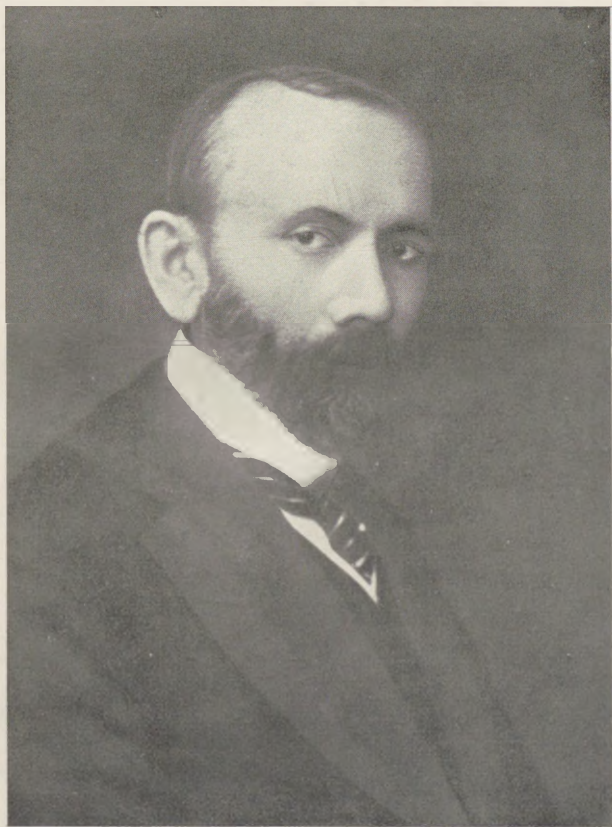
ZOFJA DENELÓWNA

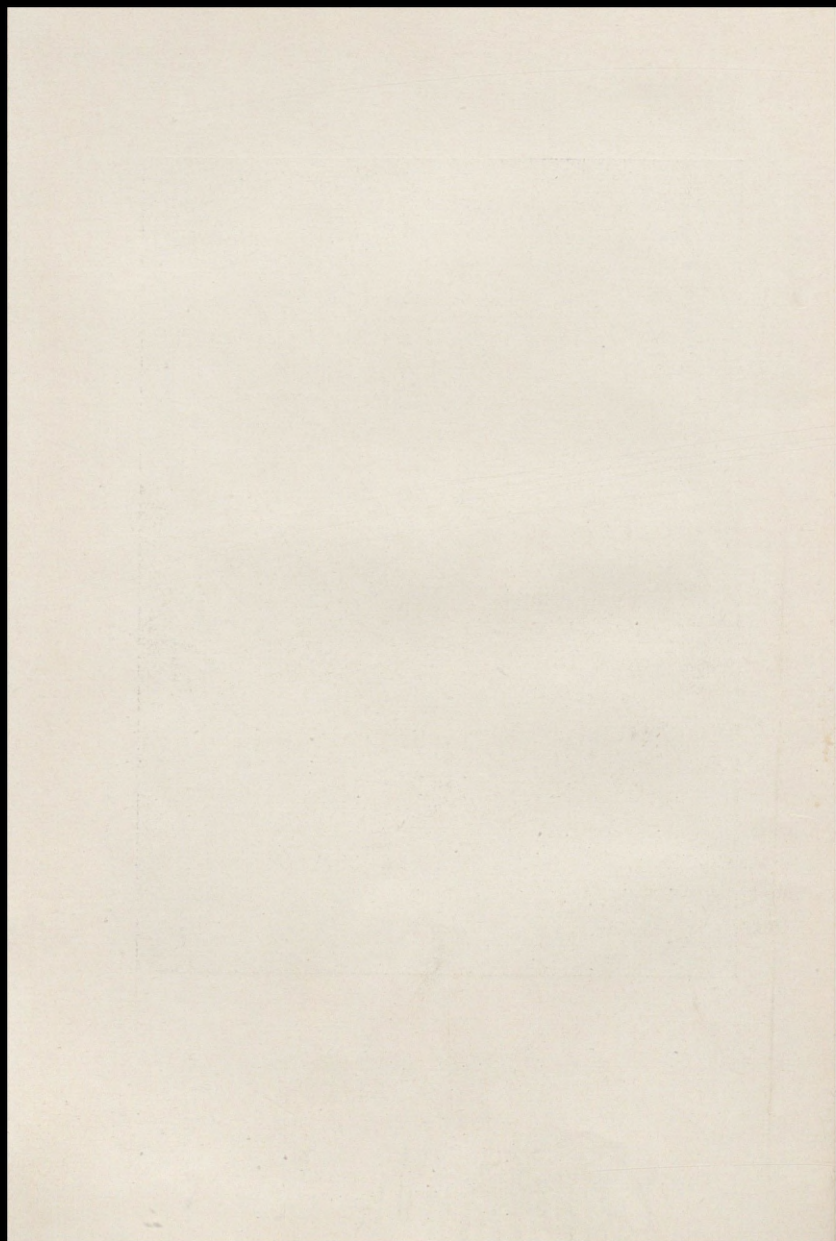
TWÓRCZOŚĆ
PEDAGOGICZNA
JANA WŁADYSŁAWA DAWIDA

SKŁAD GŁÓWNY „NASZA KSIĘGARNIA“ SP. AKC. ZWIĄZKU
NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, UL. ŚWIĘTOKRZYSKA 18
1 9 3 5

6528/1

Drukarnia P. Mitreği w Cieszynie.





Cichym, nieznanym pracownikom na niwie pedagogicznej, którzy w latach niewoli, niezrażeni żadnymi trudnościami, krzewili światło wiedzy w młodem pokoleniu, uszlachetniali serca, budzili wiarę w Polskę, — pracę swą poświęca

Autorka.

Wstęp.

Gdybym miała w paru słowach scharakteryzować J. Wł. Dawida, jako człowieka, powiedziałabym: „Miłował wiedzę, żył prawdą, a trud swego żywota poświęcił obronie słabych i pokrzywdzonych“.

Walczyć w obronie uciśnionych i słabych bez żadnych celów ubocznych, bez osobistych widoków, lecz poto wyłącznie, aby dać świadectwo prawdzie, potrzebą serca będącej, poto, by zapewnić triumf umiłowanej idei, może tylko człowiek, stawiający szczęście innych wyżej od własnego, zdolny do ofiar i wyrzeczenia na rzecz braci swoich — ludzi.

Stawać bowiem w obronie pokrzywdzonych — to znaczy narazić się możliwym tego świata, to wzbudzić przeciwko sobie gniew silnych.

Niebezpieczeństwo było tem większe, że żył Dawid w okresie najsroźszego prześladowania ducha polskiego i wszelkich przejawów myśli wolnej, w epoce, w której każde odstępstwo od panującego systemu

było uważane za występki, jeśli nie za zbrodnie. To też, gdy zastanowić się nad życiem J. Wł. Dawida, nie sposób oprzeć się zdumieniu, że, żyjąc w tak trudnych warunkach, zdziałał tak wiele.

Pole jego działalności było rozległe: psychologia, pedagogika, publicystyka, polityka, to tylko punkty najwyższe na krzywej pracy jego czynnego żywota. Nie było niemal dziedziny myśli, którąby on się nie interesował; nie było niemal przejawu życia społecznego, obok którego przeszedłby obojętnie.

Zainteresowania jego nie miały charakteru oderwanego, teoretycznego, lecz tkwiły w nich tendencje dynamiczne; dążyły do przejawienia się w czynie, w coraz szerszej i pełniejszej działalności. Ta różnorodność zainteresowań miała bezwątpienia i swoje strony ujemne: rozpraszała do pewnego stopnia jego siły twórcze, odciągała go nieraz na dłuższy czas od poważniejszej pracy naukowej.

Najbardziej umiłowaną dziedziną była dla niego psychologia i pedagogika. Odsunięcie się od niej na pewien czas było z jego strony ofiarą; ofiarą zresztą dla dobra społeczeństwa było całe jego życie, choć o tem nigdy nie myślał, choć sobie z tego sprawy nie zdawał.

L. Krzywicki w piękny i wzruszający sposób opisuje w artykule, poświęconym Dawidowi, motywy jego zerwania na pewien czas z działalnością pedagogiczną. „On, syn i synowiec pedagogów, sam również z zamiłowania pedagog-teoretyk, złożył daninę ówczesnym nastrojom: utalentowani muzycy, a właś-

ciwie kompozytorzy, porzucali swoją ukochaną muzykę, bo podłością było, ich zdaniem, pielęgnowanie piękna dźwięków, 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 Syberję 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 gwoili osobistej przyjemności zapomniał o głodnych i pokrzywdzonych. Walczył więc o prawa ludu do człowieczeństwa, ale w głębi swojej pozostawał pedagogiem i w innych warunkach nie sprzeniewierzyłby się temu głosowi powołania.¹⁾

Mimo swej wielostronnej działalności, Dawid nigdy nie przestał czuć się pedagogiem. Zaslugi jego, jako pisarza pedagogicznego, są olbrzymie, choć nie dość znane szerszemu ogółowi.

W roku bieżącym przypada 75-letnia rocznica urodzin Dawida i 20-letnia jego śmierci. W roku tym, roku podwójnego jubileuszu, „Wiadomości Literackie” poświęciły osobny numer pamięci Dawida (nr. 17 z dn. 29 kwietnia 1934 r.). W licznych pracach,

¹⁾ Ludwik Krzywicki, „Nieco ze wspomnień o J. Wł. Dawidzie”. „Wiadomości Literackie”, rok 1934, nr. 17.

które tam wyszły, rozpatrywana jest głównie działalność publicystyczna i społeczna Dawida, jego zaś zasługi na polu pedagogiki nie są dotąd w sposób wyczerpujący omówione. Może więc niniejsza książka choć w części wypełni lukę w tej dziedzinie.

Na tem miejscu składam serdeczne podziękowanie Panu Prof. B. Nawroczyńskiemu za zachętę do podjęcia niniejszego tematu i cenne wskazówki, których mi niejednokrotnie udzielał w czasie jego opracowywania.

Nadmienić również muszę, iż Pan Prof. Nawroczyński zadał sobie trud przejrzenia rękopisu mojej pracy i porobienia w nim swych uwag. Zbytecznem jest dodawać, że z uwag tych, pełnych życzliwości, cechującej zawsze Pana Prof. Nawroczyńskiego zarówno w stosunku do swych obecnych, jak i byłych uczniów i uczennic, z wdzięcznością skorzystałam, co jednak w żadnym wypadku nie zmniejsza mojej wyłącznej odpowiedzialności za wszystkie braki i niedociągnięcia niniejszej pracy.

Czuję się również w miłym obowiązku podziękowania Panu H. Lukrecowi za udzielenie mi informacji, dotyczących publicystycznej i społecznej działalności Dawida.

Warszawa, w sierpniu 1934 r.

„Niema i nie było w ludzkości nic wielkiego,
co nie byłoby przesiąknięte cierpieniem, wysił-
kiem, wyrzeczeniem się.“

(J. Wł. Dawid, „O duszy nauczycielstwa“.)

I. Życiorys.

1. Atmosfera domu rodzinnego.

Rodzicami J. Wł. Dawida byli Wincenty i Amelja z Witkowskich Dawidowie. Dom ich odznaczał się dużą kulturą duchową i słynął ze swych cnót obywatelskich.

Wincenty Dawid był człowiekiem zdolnym i gruntownie wykształconym. Świetnie ukończywszy szkołę średnią w Szczepieszynie, otrzymał stypendjum rządowe i wstąpił w 1837 r. na uniwersytet petersburski. Tu uczęszczał początkowo na wydział matematyczny, a następnie na filologiczny.

Wśród młodzieży polskiej, studjującej w Petersburgu, panował dość żywy ruch umysłowy. Znalazł on swój wyraz w piśmie p. t.: „Niezapudka“. Tu zamieszczał Wincenty Dawid swoje pierwsze utwory poetyckie: poematy „Janek“ i „Widzenie“ (1840), liryki „Łza“ i „Romans“, oraz kilka sonetów i parę

przekładów z Körnera. W czasopiśmie tem ukazała się też pierwsza jego praca treści naukowej, rozprawka z dziedziny estetyki p. t. „Oryginalność i nowość w artystostwie“.

W roku 1841 powraca W. Dawid do kraju. Poświęciwszy się pracy pedagogicznej, zajął stanowisko nauczyciela gimnazjalnego najpierw w Suwałkach, potem w Lublinie.

W tym czasie na ziemiach polskich pod wpływem Towarzystwa Demokratycznego poczyną budzić się żywy ruch narodowy, łączący z dążeniami niepodległościowymi reformatorskie tendencje społeczne. Jednym z przywódców tego ruchu był Edward Dembowski. Dzięki jego zabiegom i poparciu finansowemu począł w 1842 r. wychodzić w Warszawie „Przegląd Naukowy“. Na tle współpracy w tem piśmie, oraz pokrewieństwa poglądów przyszło do zbliżenia między Edwardem Dembowskim i Wincentym Dawidem. Wkrótce jednak rozdzieliły ich represje rosyjskie. Jesienią 1843 roku rozpoczęły się w Królestwie Polskim liczne aresztowania. Dembowski, uciekając przed pościgiem żandarmów, przekroczył granicę i skrył się w Poznańskim; Dawid zaś skazany został na deportację wgląd Kaukazu, gdzie odbywać musiał służbę wojskową, jako prosty żołnierz.

Dziesięcioletni pobyt na Kaukazie nie należał ani do przyjemnych, ani do bezpiecznych. Kaukaz nie był jeszcze wówczas całkowicie podbity, i wojsko rosyjskie musiało staczać ustawiczne walki z dzikimi i rozmiłowanymi w swobodzie góralami. Dawid oso-

biście brał udział w 77 wyprawach i potyczkach. Mimo jednak ustawicznego szczęku broni, znalazł jeszcze czas na pracę naukową. Obfity materiał, zebrany w tym okresie, zużytkował później w opisach historycznych i etnograficznych Kaukazu.

Pobyt na Kaukazie i znajomość tamtejszych stosunków natchnęły go również do napisania poematu p. t. „Tehe czyli zburzenie aulu Dubby“, drukowanego w „Bibliotece Warszawskiej“ (1859).

Powróciwszy w roku 1853 do kraju, Wincenty Dawid poświęca się w dalszym ciągu umiłowanej pracy pedagogicznej, najpierw, jako nauczyciel prywatny, a następnie, jako nauczyciel rządowego gimnazjum w Lublinie.

Czynny, pracowity, o rozległych zainteresowaniach, wkrótce dał się poznać, jako pisarz pedagogiczny, dziennikarz i literat.

Z dzieł treści pedagogicznej pozostały po nim: „Nowa mnemonika“ (1854), „Krótka gramatyka polska“ (1858), „Metoda początkowego nauczania“ (1868) i inne.

Nadsyłał też liczne artykuły rozmaitej treści do „Gazety Warszawskiej“, „Wieku“, „Gazety Polskiej“ i „Przeglądu Tygodniowego“ (w ostatnim zamieścił rozprawkę treści pedagogicznej p. t. „O przygotowaniu nauczyciela“). Poza tem przez dłuższy czas był redaktorem „Kalendarza Lubelskiego“, następnie „Kurjera Lubelskiego“, wreszcie po przeniesieniu się do Warszawy „Wędrowca“.

Te zamiłowania do pracy pedagogicznej, naukowej i publicystycznej odziedziczył po nim syn, Jan Paweł Władysław. Przyszedł on na świat w Lublinie dnia 26 czerwca 1859 roku. Od początku otaczała go atmosfera nauki i poważnej pracy, wzrastał w niej i oddychał nią od kolebki niemal. To też od wczesnej młodości odznaczał się dużym zamiłowaniem do książek. Zajmowały go one więcej, niż figle dziecięce, niż zabawy w gronie kolegów, braci i sióstr.

Cichy, poważny, nad wiek rozwinięty unikał wszystkiego, co mogłoby go od nauki odciągnąć. Spokojnie i jednostajnie płynęło życie jego, jako ucznia miejscowego gimnazjum. Raz tylko dał się unieść fali niechęci ku zaborcom: przechodząc koło miejscowego popa, splunął przed nim przepisową ilość razy. Następstwem tego było wydalenie go z gimnazjum na dwa miesiące przed maturą. Dzięki jednak wpływom i stosunkom ojca został ponownie przyjęty do szkoły i dopuszczony do egzaminów maturalnych.¹⁾

Dziwnem się jednak wydaje, że uczeń tak zdolny i pilny jak Dawid otrzymał świadectwo dojrzałości z wynikiem tylko dostatecznym. Prawdopodobnie zajście z popem nie pozostało bez wpływu na ocenę jego pracy i umiejętności. W każdym razie świadectwo to, uzyskane w czerwcu 1877 roku, uutorowało mu drogę do studjów wyższych, do których rwał się całą duszą.

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Psychologja religji“. Z portretem autora i życiorysem, skreślonym przez Henryka Lukreca, Warszawa, 1933.

2. Studja uniwersyteckie.

Jesienią 1877 roku opuszcza Dawid Lublin i udaje się do Warszawy, gdzie wstępuje na wydział prawa Cesarskiego Uniwersytetu.

Mając żywo w pamięci niedawne przejścia w gimnazjum lubelskiem, oraz ulegając szerzącym się wówczas hasłom pozytywizmu, zdala trzyma się od polityki; nie bierze nawet udziału w pracach organizacyj studenckich. Nie dał się też porwać prądom postępowo-liberalnym, którym hołdowała ówczesna młodzież uniwersytetu warszawskiego. Trzeźwy i rozważny, krytycznie oceniał ówczesne położenie polityczne Polski. Należał do tej grupy młodzieży akademickiej, która, nie chcąc drażnić rządu, skłaniała się ku ugodowości. Był, jak pisze L. Krzywicki, „obroncą spokoju i lojalizmu“.

Z biegiem czasu pod wpływem rosnącego ucisku politycznego i kulturalnego poglądy jego coraz bardziej się radykalizowały. Narazie jednak trudno było przewidzieć w nim przyszłego bojownika o wolność polityczną narodu i prawa ludu.

Odsunawszy się od walk politycznych, młody Dawid mógł tem swobodniej oddać się swym studjom uniwersyteckim. Pracował wytrwale i systematycznie, to też rok rocznie przechodził bez żadnych trudności z kursu na kurs. W roku 1881 złożył ostatnie egzaminy i zabrał się do pisania rozprawy na stopień kandydata. Pracy tej jednak nie doprowadził do końca; wobec tego poprzestać musiał na świadectwie

z ukończenia wydziału prawa ze stopniem „studenta rzeczywistego“.

Zainteresowania jego zwróciły się w tym czasie w innym kierunku. Ulegając wpływom panującego wówczas w Warszawie pozytywizmu, przerzucił się od studjów prawnych do studjów przyrodniczych. W roku akademickim 1881/82 zapisał się też na wydział przyrodniczy uniwersytetu warszawskiego.

Pozytywistyczny i przyrodniczy sposób myślenia wywarł niewątpliwie głęboki wpływ na umysłowość J. Wł. Dawida. Lecz wpływ ten miał raczej charakter formalny, dotyczył przede wszystkim metody naukowego postępowania; ograniczył się, jak pisze F. Kierski, „do szukania punktów wyjścia w faktach doświadczenia, do niechęci dla wszelkiej spekulacji naukowej, nie mającej empirycznego gruntu pod nogami“.¹⁾

Zresztą na złagodzenie jego poglądów pozytywistycznych wpłynęło niewątpliwie zetknięcie się z Wundtem w Lipsku, dokąd przybył Dawid w roku 1882, przerwawszy rozpoczęte w uniwersytecie warszawskim studia przyrodnicze.

Aczkolwiek pobyt jego w Lipsku nie trwał długo, to jednak poglądy psychologiczne i filozoficzne Wundta wywarły na niego wpływ głęboki.²⁾ Wzboga-

¹⁾ F. Kierski, „Działalność naukowa Jana Wł. Dawida“. „Kurjer Warszawski“, rok 1914, nr. 47.

²⁾ Dawid przebywał wówczas w Lipsku prawdopodobnie tylko parę miesięcy. Tu niewątpliwie stykał się z Wundtem, lecz formalnie do liczby jego słuchaczy nie

ciły one jego umysł wielu pojęciami, wykraczającymi poza granice, zakreślone przez pozytywizm, stworzyły przed nim więcej możliwości rozwojowych.

Oddziaływania psychologii i filozofii Wundta na Dawida nie można jednak przeceniać: wrodzony krytycyzm nie pozwolił naszemu pedagogowi stać się niewolnikiem cudzych przekonań. Poglądy Wundta zapłodniły tylko umysł Dawida, zwróciły uwagę jego na pewne sprawy, dalszy jednak rozwój jego odbył się na drodze, na którą popchnęły go własne zamiłowania i uzdolnienia.

Zainteresowania Dawida miały charakter więcej praktyczny; psychologia interesowała go głównie dlatego, że wyniki jej mogły znaleźć zastosowanie w życiu, a przede wszystkim w praktyce pedagogicznej. Ten взгляд na użyteczność społeczną skierował go na drogę studjów pedagogicznych, którym obok psychologii poświęcał się w czasie pobytu w Lipsku, a potem w Halli. Zapoznał się z twórczością ówczesnych pedagogów niemieckich; sięgnął też do dzieł bardzo jeszcze wtedy wpływowego Jana Fryderika Herbarta.

Pedagogika Herbarta niewątpliwie oddziaływała na twórczość Dawida. Niektóre dzieła jego noszą wyraźne ślady tego wpływu. Dotyczy to jednak wcześniejszej twórczości naszego autora. Z czasem wy-

należał, ponieważ nie był zapisany na uniwersytet lipski, jak to wynika z informacji, udzielonej mi uprzejmie przez sekretarjat tejże uczelni.

zwolnił się on z pod wpływu teorii herbartowskich, i myśl jego poczęła szukać nowych dróg i źródeł dla swego rozwoju.

Jak stąd widać, dopiero studia w Niemczech rozwinęły tkwiące w duszy Dawida zamiłowania do psychologii i pedagogiki. Odtąd te dwa przedmioty będą go zajmowały do końca życia. Zawsze też będzie dążył do utrzymania żywego kontaktu z myślą pedagogiczną Zachodu. Dopomagała mu w tem znajomość języków nowożytnych. Władał dobrze językiem niemieckim i francuskim, a nad gruntownem przyswojeniem sobie języka angielskiego pracował prawie do ostatnich dni swego życia.

3. Początki twórczości naukowej.

Trudne warunki materialne nie pozwoliły Dawidowi na dłuższy pobyt w Niemczech.

Zdobywszy podstawowe pojęcia, przyswoiwszy sobie metody badań, będzie on odtąd swoją wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pogłębiał zrazu przez odpowiednią lekturę, później przez samodzielną pracę badawczą. Wyjazdy od czasu do czasu do Niemiec ułatwiają mu utrzymanie bliższego kontaktu z tamtejszym ruchem umysłowym.

Osiadłszy po powrocie z Niemiec w Warszawie, Dawid rozpoczyna niezwłocznie pracę na polu naukowym i publicystycznym.

Już w 1882 roku ukazały się pierwsze jego artykuły z dziedziny psychologii i pedagogiki.

Prace swoje zamieszcza najpierw w „Przeglądzie Pedagogicznym“, potem (od 1883 r.) w „Prawdzie“, następnie w Ateneum (1885), wreszcie w „Życiu“ i innych pismach warszawskich.

Były to przeważnie artykuły dłuższe, traktujące dane zagadnienie poważnie i wyczerpująco. Część tych artykułów („Nawrócenie“, „O drugorzędnych źródłach miłości“, „O poddawaniu uczuć, jako środka wychowania narodowego“) weszła w skład wydanych później „Szkiców psychologicznych“ (1889).

Szczegółowszego omówienia wymaga współpraca Dawida w „Przeglądzie Pedagogicznym“, założonym w 1882 r. przez Eugenjusza Babińskiego.

Założenie tego pisma było jednym z aktów samoobrony społeczeństwa polskiego przeciwko wynaradawiającej polityce rządu rosyjskiego.

Po upadku powstania styczniowego rząd rosyjski przystąpił z niezwykłą energią do tępienia wszelkich przejawów polskości. Zapędów niszczycielskich nie zdołały zahamować ani względy humanitarne, ani szacunek dla kultury, ani nawet rozsądna racja stanu.

Załatwiwszy się szybko z okruchami swobód politycznych, przystąpiono do burzenia zdobytej pracą wieków kultury polskiej. Dzieło zniszczenia rozpoczęto od szkolnictwa, które tak piękne rokowało nadzieje za czasów reform Wielopolskiego. Z początku społeczeństwo polskie miało pewne złudzenia, że

rząd rosyjski obejdzie się nieco względniej ze szkolnictwem. Nadzieje wzbudził reskrypt cesarza Aleksandra II z 1864 r. Głosił on, że „główne zasady ustawy (szkolnej) 1862 r. winny być zachowane w zupełności i na przyszłość“.¹⁾

Humanitarnie i kojąco brzmią inne słowa reskryptu: „Nie pozwalając ani sobie, ani komukolwiek zmieniać przybytku nauki na narzędzie do osiągnięcia politycznych celów, zwierzchność szkolna winna mieć przed oczyma samo jedynie bezwzględne oddanie się interesowi oświaty, ulepszając ciągle system wychowania publicznego w Królestwie i podnosić w niem stopę nauczania.“²⁾

Niestety, po tej humanitarnej zapowiedzi przyszło straszliwe rozczarowanie. Ustawa szkolna z 1866 r., opracowana w myśl reskryptu cesarskiego, nim weszła na dobre w życie, doznała ograniczenia: w pół roku po jej zatwierdzeniu szereg szkół średnich, zarówno w Warszawie, jak i na prowincji, pod pozorem uwzględnienia potrzeb ludności żydowskiej i litewskiej, zamieniono na szkoły mniejszościowe z językiem nauczania rosyjskim. Poza tem założono gimnazja lub progimnazja rosyjskie w Siedlcach, Białej, Hrubieszowie i Zamościu.

Nie na długo pozostawił rząd rosyjski w spokoju pozostałe polskie szkoły średnie: w roku szkolnym

¹⁾ Władysław Korotyński, „Losy szkolnictwa w Królestwie Polskiem“, Warszawa, 1906 r., str. 65.

²⁾ Tamże, str. 64.

1868/9 na wniosek kuratora okręgu naukowego warszawskiego T. Wittego zaprowadzono we wszystkich szkołach średnich, przeznaczonych dla ludności polskiej, naukę przedmiotów ścisłych i historycznych w języku rosyjskim, w roku zaś następnym już we wszystkich przedmiotach począł obowiązywać język rosyjski.

Wkrótce Witte wyrugował zupełnie z niektórych gimnazjów naukę języka polskiego, zaś w pozostałych wolno go było nauczać tylko na życzenie rodziców.

Dzieła zniszczenia dokończył osławiony kurator Apuchtin zarządzeniem, aby języka polskiego uczono dzieci polskie po rosyjsku

Fala rusyfikacji nie minęła także szkolnictwa elementarnego. Zaczęło się od zaprowadzenia w niem podręczników, wprawdzie polskich, lecz drukowanych czcionkami rosyjskimi.

Na wniosek Komitetu do Spraw Królestwa Polskiego od roku szkolnego 1872/73 zaczęła obowiązywać w szkołach elementarnych nauka czytania i pisania po rosyjsku. W parę lat później wprowadzono nauczanie wszystkich przedmiotów, z wyjątkiem religji i rodzimego języka uczniów, w języku rosyjskim.

Nie oszczędzono też warszawskiej Szkoły Głównej, którą zamieniono na uniwersytet rosyjski.

Społeczeństwo polskie, zagrożone w swym bycie duchowym, rzuciło się do ratowania tego, co można było jeszcze ocalić. Sprawy wychowania wysunęły

się na plan pierwszy. Ówczesne pokolenie poczynam u poświęcać coraz baczniejszą uwagę, poczynam się niepokoić zupełnym prawie zanikiem twórczości w tej dziedzinie.

Bardziej przewidujący i wrażliwi na dobro narodu postanowili w miarę możliwości wskrzesić nasze dawniejsze tradycje na tem polu, postanowili powołać do życia literaturę pedagogiczną. „Najtęższe umysły“, pisze St. Kot, „jak Prus, Chmielowski, Dygański, oddawały się pracy nad zagadnieniami pedagogicznemi.“¹⁾ Niektóre zaś pisma periodyczne („Tygodnik Ilustrowany“, „Bluszcz“, „Przegląd Tygodniowy“ i inne) wprowadzają stałe rubryki, w których omawiane są sprawy z dziedziny wychowania.

Wśród usuniętych z gimnazjów państwowych, ale pracujących nadal w szkołach prywatnych nauczycieli-Polaków budzi się potrzeba stałego pisma pedagogicznego. Potrzebie tej nie może całkowicie uczynić zadość wychodzący od r. 1881 pod redakcją Samuela Dicksteina „Rocznik Pedagogiczny“; wydawnictwo to bowiem miało charakter retrospektywny. To też, wychodzący co drugi tydzień „Przegląd Pedagogiczny“ został powitany przez pewien przynajmniej odłam nauczycielstwa polskiego z żywym zadowoleniem.

Sam redaktor, Eugenjusz Babiński, niewiele pisywał, ale zato umiał dobrać sobie zdolnych współ-

¹⁾ St. Kot, „Historja wychowania“, Warszawa 1934 r., t. II, str. 306.

pracowników; znał się na ludziach, umiał wyszukiwać wśród nich prawdziwie utalentowanych. Do współpracy zaprosił między innymi Dygasińskiego, Dicksteina, St. Kamieńskiego, St. Kramsztyka, W. Nałkowskiego, Wernica i młodego, bo zaledwie 23 lata liczącego, J. Wł. Dawida.

Inicjatywa piszących była mocno skrępowana przez cenzurę rosyjską. „Nie wolno było wówczas pismu pedagogicznemu krytykować istniejącego systemu szkolnego, rozbierać rozporządzeń i okólników rządowych, wglądać w ich wykonanie przez dyrektorów, inspektorów, nauczycieli szkół powszechnych. Nie wolno też często pisywać o przeszłości wychowania w Polsce, ani o współczesnych szkołach polskich w Galicji, nie wolno było nigdzie zaznaczać swej odrębności kulturalnej i narodowej.“¹⁾ Można było zamieszczać w „Przeglądzie Pedagogicznym“ co najwyżej artykuły naukowe, omawiające zagadnienia z pedagogiki, psychologii i innych nauk pokrewnych, zaznajamiać czytelników ze stanem szkolnictwa zagranicą, dawać sprawozdania z literatury pedagogicznej, oraz udzielać rad i wskazówek nauczycielom domowym i bardzo ostrożnie szkołom prywatnym. To wszystko. Ale i w tym zakresie można było zdziałać bardzo wiele. I rzeczywiście zrobiono dużo.

Mimo stosunkowo niskich honorarjów autor-

¹⁾ „Przegląd Pedagogiczny“. Dzieje wydawnictwa, Warszawa, rok 1907, str. V.

skich, współpracownicy „Przeglądu“ wywiązywali się ze swych obowiązków sumiennie, dzięki czemu od samego początku poziom naukowy pisma był dość wysoki.

Jednym z najgorliwszych współpracowników „Przeglądu“ był w tym czasie J. Wł. Dawid. Artykuły swoje zamieszczał przeważnie w dziale zatytułowanym: „Z psychologii wychowawczej“.

W tym czasie psychologia wychowawcza stawiała dopiero pierwsze kroki. Pojęcie jej nie było jeszcze jasno określone, ani ustalony jej zakres badania. Do psychologii wychowawczej zaliczano każde zagadnienie z psychologii ogólnej, o ile z niego można było wyciągnąć pewne wnioski praktyczne, mogące mieć zastosowanie w wychowaniu szkolnem, czy domowem.

Tak też zapatrywał się wówczas na zadanie psychologii pedagogicznej i nasz autor.

W artykułach, zamieszczanych w „Przeglądzie Pedagogicznym“, mówi on o istocie zjawiska psychicznego, o zależności zjawisk psychicznych od systemu nerwowego, o wrażeniach zmysłowych, wyobrażeniach, percepcji, pamięci i t. p.

Po wyczerpującem zapoznaniu czytelnika z pewnem zjawiskiem psychicznem, stara się wskazać, w jaki sposób ono objawia się u dzieci. Artykuły te nie są naogół oryginalne. Autor miał na względzie spopularyzowanie najnowszej wiedzy psychologicznej wśród polskiego nauczycielstwa. Do prac samo-

dzielnych należy zaliczyć przede wszystkim następujące: „Zanik świadomości“, „O wyobraźni u dzieci“, „W obronie psychologii“, „Tworzenie się pojęć“.

Zwłaszcza ciekawy jest pierwszy z tych artykułów. Autor poddał w nim wnikliwej analizie proces wytwarzania się skojarzeń między pewnymi treściami naszej świadomości a wyrazami, oraz proces wypierania tych treści przez wyrazy; wskazawszy na niebezpieczeństwo, grożące z tego powodu umysłowości dziecka (werbalizm), omawia następnie środki, mające zapobiec temu niepożądanemu zjawisku. I dziś artykuł ten przeczytać można z prawdziwym zainteresowaniem i dużą korzyścią.

W roku 1886 ukazała się w druku praca Dawida p. t. „O zarazie moralnej“. W studjum tem nasz autor poddał wyczerpującej i trafnej analizie zjawiska sugestji i naśladownictwa, omówił społeczne znaczenie tych zjawisk i w związku z tem starał się wykazać wpływ na postępowanie nasze takich czynników społecznych, jak religja, oświata, prawo, opinja publiczna, piśmiennictwo i t. p.

Omawiając tyle naraz zagadnień, młodociany jeszcze autor nie ustrzegł się pewnych dowolności i niedostatecznie uzasadnionych uogólnień. A jednak już ta jego praca zwróciła na siebie uwagę. Świadczą o tem dość liczne recenzje, jakie ukazały się na łamach różnych pism. Krytyka, czasem ostra (Potocki), podkreśliła z uznaniem „spokojny, metodyczny sposób traktowania rzeczy, analizę bystrą w wielu

kwestjach" i obiecywała sobie „powitać w autorze psychologa niepospolitej siły“.¹⁾

W tym samym roku drukuje Dawid w „Przeglądzie Pedagogicznym“ pracę p. t. „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia“. Autor, zdając sobie sprawę z doniosłości badań psychologicznych nad dzieckiem, chce sprawą tą zainteresować szerszy ogół nauczycieli, wychowawców i rodziców.

Praca składa się z dwóch części. W pierwszej części mówi on ogólnie o sposobach badań, stosowanych w psychologii, oraz o doniosłości tych badań dla nauki i praktyki wychowawczej.

Druga część zawiera obszerny, bo liczący 500 punktów, kwestjonariusz. Zostały w nim poruszone sprawy, umożliwiające dokładne poznanie dziecka, a w szczególności dziecka polskiego z jego odrębnościami narodowymi.

Była to praca oryginalna: wzorów w literaturze naszej autor nie zastał żadnych, a i w literaturze zagranicznej tego rodzaju prace należały wówczas do rzadkości.

W roku 1888 widzimy J. Wł. Dawida w Lipsku, dokąd, jak się zdaje, pojechał, aby zapoznać się z najnowszymi zdobyczami na polu pedagogiki i psychologii. Tak przynajmniej sądzić można z jego „Korespondencji z Lipska“, drukowanej w „Przeglądzie Pedagogicznym“.

¹⁾ F. Kr., „Zaraza moralna“, Ateneum, 1886 r.

W roku następnym ukazują się jego „Szkice psychologiczne“, w skład których wchodzi następujące artykuły: „Psychogeneza“, „Uzdrowieni przez wyobraźnię“, „O poddawaniu uczuć, jako środka wychowania narodowego“, „Drugorzędne źródła miłości“, „O snach i ich tłumaczeniu“, „Dwa rozbiory estetyczno-literackie“.

„Szkice“, poruszające nader ciekawe tematy, pisane stylem żywym i barwnym, i dziś jeszcze czytają się z prawdziwym zainteresowaniem.

W tym czasie dokonał Dawid dwóch przekładów z angielskiego, przełożył mianowicie na język polski „Magnetyzm i hipnotyzm“ A. Cullere'a (1888), oraz „Spirytyzm“ P. Gibier'a (1889). Zagadnienia okultystyczne budziły wówczas na Zachodzie żywe zainteresowanie, zarówno wśród pewnego odłamu uczonych, jak i wśród szerszej publiczności. Istniała już wówczas bogata literatura tego przedmiotu, istniały towarzystwa naukowe, mające na celu badanie tych zjawisk i publikację ich wyników.

Dawid chciał z ruchem tym zapoznać polską publiczność, aczkolwiek sam temi zagadnieniami się nie zajmował, a nawet odnosił się do nich dość sceptycznie.

Tłumaczenia tych rzeczy oderwały go na jakiś czas od umiłowanej pracy na polu pedagogiki. Nie widać też w tym czasie artykułów jego w „Przeglądzie Pedagogicznym“. Przerwa nie trwała jednak długo. Wkrótce poczyną się okres najżywoźniejszej pracy Dawida na terenie tego pisma.

4. Na stanowisku redaktora „Przeglądu Pedagogicznego“.

Przegląd Pedagogiczny, choć był jedynym tego rodzaju pismem w Warszawie, nie spotkał się z szerszym poparciem społeczeństwa. Wpłynęły na to przedewszystkiem trudne warunki naszego bytu narodowego. Poza tem wśród ogółu naszego nauczycielstwa za słabo była wówczas rozwinięta potrzeba samokształcenia się i oparcia swych poczynañ pedagogicznych na szerszych podstawach naukowych.

Zresztą któż miał budzić tę potrzebę?

Rosyjskim władzom szkolnym nie zależało na rozwijaniu polskiej inicjatywy pedagogicznej. Nie było uczelni lub stowarzyszeń, które potrafiłyby natchnąć zapalem do pracy samokształceniowej ogół naszego nauczycielstwa. Liche płace nauczycielskie, uganianie się za lekcjami i korepetycjami, niepewność jutra, ucisk polityczny i kulturalny: wszystko to nie mogło sprzyjać rozwojowi poważnego czasopisma pedagogicznego. Mogło on liczyć tylko na dochód z prenumeraty. A tymczasem liczba prenumeratorów „Przeglądu Pedagogicznego“ nawet w najpomyślniejszych dla niego czasach nie dochodziła do tysiąca. To też od samego początku położenie pisma było bardzo ciężkie.

Pierwszy redaktor i wydawca tego pisma, Eugenjusz Babiński, człowiek ideowy, jak mógł tak bronił jego egzystencji; rok rocznie dokładał do wydawnictwa po parę tysięcy rubli.

Po trzech latach zabrakło mu środków. Już zdecydował się zamknąć pismo, gdy grono dyrektorów i nauczycieli szkół prywatnych przejęło od niego koncesję na prowadzenie „Przeglądu“.

Nowy komitet redakcyjny, na którego czele stanął Florjan Łagowski, starał się ożywić działalność pisma, zaś komitet administracyjny zabiegał o zwiększenie liczby prenumeratorów. Oba cele zostały częściowo osiągnięte. Odtąd wydawnictwu poczęło się wiesć nieco lepiej, nie na tyle jednak, aby mogło egzystować bez ofiar swych współpracowników.

W roku 1890 po ustąpieniu Fl. Łagowskiego redaktorem „Przeglądu“ został Jan Władysław Dawid.

Nowy redaktor miał wszelkie dane ku temu, aby pismo postawić na wysokim poziomie: gorący entuzjazm dla sprawy, której miał służyć, rozległą wiedzę, żywe zainteresowanie bieżącą literaturą psychologiczną i pedagogiczną; do pracy wnosił ponadto dużo zapału, pomysłowości, oraz umiejętność jednania nowych współpracowników.

„Daleki od narzucania swego zdania“, pisze o nim A. Szycówna, „od traktowania zgóry kogokolwiek, łatwo zato przenikał, do czego kto jest zdolny, co dla pisma dać może, doradzał, podsuwał książki, czasem pomysł do artykułów, a te pogadanki prawdziwie kształciły młodych pedagogów. Bo Dawid był nie tylko uczonym, lecz i nauczycielem, a ten stosunek nauczyciela-kierownika zachował nietylko względem swych słuchaczy, lecz i względem młodych, wyrabia-

jących się dopiero współpracowników.¹⁾ Dążył także do nawiązania takiego przyjacielskiego stosunku z czytelnikami „Przeglądu Pedagogicznego”. Zwraca się więc z apelem do nauczycieli i rodziców, aby zawiadomili redakcję, w jakim wieku mają dzieci i z jakimi trudnościami spotykają się w swej pracy pedagogicznej; dalej zachęca ich też gorąco do robienia spostrzeżeń nad rozwojem swych wychowanków i do przysyłania swych uwag redakcji. Dawidowi chodziło o nawiązanie bliższego kontaktu z ludźmi, którym „Przegląd Pedagogiczny” miał służyć. Pragnął, aby pismo nie tylko zapoznawało ich z ogólnymi zasadami wychowawczymi, lecz aby w miarę możliwości pomagało w rozwiązywaniu indywidualnych trudności, spotykanych w pracy pedagogicznej.

Temu celowi służyć miały nowe działy, wprowadzone do „Przeglądu Pedagogicznego”, a mianowicie: „Poradnik wychowawczy”, „Dziennik pedagoga”, oraz różnej treści kwestjonariusze.

„Poradnik wychowawczy” był zmodyfikowanym działem korespondencji. W rubryce tej udzielane były czytelnikowi wyjaśnienia „we wszelkich wątpliwych wypadkach z praktyki domowej i szkolnej”.

Najpierw zabiera głos czytelnik, czasem krótko, w paru słowach; często jednak obok zapytania poda-

¹⁾ A. Szycówna, „Jan Władysław Dawid”. Artykuł drukowany w czasopiśmie „Wychowanie w domu i szkole”, Warszawa, 1914 r., str. 104.

je obszerny opis swych trudności, zabiegów pedagogicznych i t. p.

Następnie ktoś z redakcji (najczęściej sam Dawid) analizuje dany wypadek, aby w formie przystępnej i popularnej udzielić wyczerpujących wyjaśnień.

Wszystkie prawie odpowiedzi redakcji, mimo popularnej formy, utrzymane są na dość wysokim poziomie i zgodne z wynikami ówczesnej wiedzy. Dział ten miał zawsze duże powodzenie.

Mniejszą popularnością i krótszem trwaniem cieszył się „Dziennik pedagoga“.

Chodziło tu również o przeżycia, ale odpowiednio opracowane pod względem literackim. Wychowawcy w formie jakby wyjątków z dziennika opisują jakiś konkretny wypadek ze swej praktyki pedagogicznej, następnie zapoznają czytelnika ze swymi zabiegami, z próbami rozwikłania trudności, oraz rezultatem tych zabiegów. Często, gdy praca ich nie daje pożądanego wyniku, proszą redakcję o rady i wskazówki, jak należy postępować w danym wypadku.

Wreszcie w kwestjonariuszach poruszano jakąś aktualną sprawę z dziedziny wychowania i proszono czytelników o wypowiedzenie o danym przedmiocie swych uwag i opinij.

W ciągu paru lat następujące sprawy były dyskutowane na łamach „Przeglądu Pedagogicznego“:

Czy i o ile nauka jakiegoś przedmiotu wpływa na ogólny rozwój umysłu?

Co przemawia za i przeciw wczesnej nauce języków obcych?

Stosunek rodziców i nauczycieli prywatnych.

Jakie są najwybitniejsze, najczęściej i najogólniej spotykane wady dzieci współczesnych w naszym społeczeństwie?

Jakie są błędy i niewłaściwości najczęściej i najogólniej u nas popełniane przez rodziców i wychowawców w stosunku do dzieci?

Co na mnie najwięcej w życiu wpłynęło?

Kwestjonariusze cieszyły się naogół dużym powodzeniem (z wyjątkiem pierwszego, na który odpowiedziało tylko siedem osób).

Oprócz wymienionych trzech działów Dawid wprowadził do pisma wiele mniejszych. Świadczą o tem takie rubryki, jak: „Odcinek“, „Z domu i szkoły“, „Ogródek dziecięcy“ i inne.

Systematyczne wskazówki, dotyczące pierwszych lat nauczania, podawane były w „Metodycznym kursie nauki“. „Kursy“ poszczególnych przedmiotów nie były wyczerpującym wykładem metodyki danego przedmiotu, lecz miały charakter więcej praktyczny; dostosowane były do potrzeb rzeczywistych naszego nauczycielstwa.

Sam redaktor brał czynny udział w opracowaniu „Metodycznego kursu nauk“. Jego pióra były: „Nauka o rzeczach“, „Język polski“ (I rok), oraz „Rysunek“.

„Metodyczny kurs nauk“ posiadał niewątpliwie

pewne usterki, ale w danych warunkach był możliwie najlepszym rozwiązaniem sprawy.

Przyczynił się też niemało do polepszenia praktyki wychowawczej u nas, zwłaszcza nauczania domowego.

Prócz ustawicznego dążenia do podniesienia poziomu zawodowego wykształcenia nauczycieli „Przegląd Pedagogiczny“ miał jeszcze inne aspiracje: chodziło mu o podniesienie ogólnego poziomu umysłowego swych czytelników, o zapoznanie ich z najnowszymi wynikami nauki.

Od roku 1895, jako dodatek do „Przeglądu Pedagogicznego“, poczynają wychodzić „Wykłady naukowe“, „zawierające klasyfikację nauk ze stanowiska potrzeb ogólnego wykształcenia“. Opracowaniem poszczególnych dyscyplin zająć się mieli: J. Wł. Dawid, S. Dickstein, C. Jellenta, L. Krzywicki, A. Kryński, T. Korzon, W. Nałkowski i inni.

Niestety, wykłady naukowe ze względu na różne trudności, przedewszystkiem natury materialnej, nie zostały doprowadzone do końca. Niedokończoną została i „Psychologja“, opracowywana przez J. Wł. Dawida.

W tym czasie pisze on jednak dość dużo. W artykułach swych porusza między innymi dwie wielce żywotne kwestje, a mianowicie sprawę kształcenia dziewcząt i sprawę gier i zabaw na świeżem powietrzu. W obu tych sprawach zajmuje stanowisko bardzo postępowe. Uważa, że dziewczęta, o ile tylko na to pozwalają ich zdolności, powinny otrzymywać

takie same wykształcenie, jak chłopcy. Gorąco też i w sposób przekonywujący broni praw kobiety do wyższych studjów („Kobiety w uniwersytecie“). W artykułach: „Gry na otwartem powietrzu“ i „Publiczne place“ występuje, jako zdecydowany i jeden z pierwszych u nas rzeczników racjonalnego wychowania fizycznego.

W roku 1890 poczyną wychodzić, jako dodatek do „Przeglądu Pedagogicznego“, znane dzieło Dawida p. t. „Nauka o rzeczach“. W dwa lata później zostało wydane ponownie już jako całość.

Obszerne, bo 700 stron liczące, dzieło to w pierwszej części podaje rys historycznego rozwoju nauki o rzeczach, w części drugiej zaś traktuje o podstawach początkowego nauczania, popularyzując jednocześnie poglądy Herbarta i jego szkoły.

W tymże roku Dawid tłumaczy z niemieckiego książkę dra F. Scholtza p. t. „Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie“.

W roku 1896 wychodzi praca Dawida p. t. „Zasób umysłowy dziecka“. Studjum to oparte jest już w dużej mierze na samodzielnych badaniach, przeprowadzonych w szkołach warszawskich.

W sierpniu 1896 roku Dawid wziął udział w trzecim międzynarodowym kongresie psychologicznym w Monachjum, jako jedyny przedstawiciel Polski. Wygłosił on na nim referat na temat: „O wahaniach w rozwoju umysłowym dziecka“.¹⁾ W następnym ro-

¹⁾ Sprawozdanie z tego kongresu umieścił Dawid w „Przeglądzie Pedagogicznym“, rok 1896, str. 326.

ku miał Dawid w Warszawie trzy publiczne odczyty o psychologii współczesnej (1897).

W tymże roku wydał niewielką, ale wartościową rozprawkę p. t.: „O wykładzie psychologii, jako nauki doświadczalnej“. Praca ta drukowana była po raz pierwszy w „Przeglądzie Filozoficznym“, potem wydaną została w osobnej książce. Wcześniej nieco wyszło dzieło R. H. Quicka „Reformatorzy wychowania“ w tłumaczeniu Dawida (1896).

Tymczasem w organizacji „Przeglądu Pedagogicznego“ zaszły w końcu 1897 roku duże zmiany. Utworzony został komitet redakcyjny, do którego weszli: I. Chrzanowski, T. Korzon, K. Król, J. Chrzęszcewska, A. Szycówna inni. Jako redaktor odpowiedzialny podpisywać się zaczął Wł. Skrzetuski; Dawid zaś objął stanowisko sekretarza redakcji. Po paru miesiącach zrzekł się jednak tej godności i działalność swoją przeniósł na inne pole.

Tak zakończył się ośmioletni okres kierowniczej działalności Dawida w „Przeglądzie Pedagogicznym“. Pismo osiągnęło pod jego ręką pełnię swojego rozwoju. Im większe były zasługi Dawida na stanowisku redaktora pisma, tem bardziej narzuca się pytanie, co mogło doprowadzić do przesilenia redakcyjnego w „Przeglądzie Pedagogicznym“?

Odpowiedzi trzeba szukać w tych zmianach, którym w tym czasie uległy społeczne i polityczne przekonania Dawida. Główną, jeśli nie wyłączną przyczyną wyjścia Dawida z „Przeglądu“, była radykali-

zacja tych jego przekonań. Bliżej tę sprawę omówimy w następnym rozdziale.

5. Na innem polu.

Wspomnieliśmy wcześniej, że w okresie studjów uniwersyteckich Dawid stronił od polityki i wyowiadał poglądy ugodowe. Z tego nastroju obecnie nie pozostało w nim ani śladu.

Deptanie godności i praw narodu przez najeźdźców, krzywda i wyzysk klas pracujących wywołały w duszy jego daleko sięgające przemiany. Zrównoważony i z pozoru chłodny ten człowiek począł coraz goręcej odczuwać bezprawie, dziejące się na ziemi naszej, zwłaszcza w zaborze rosyjskim, coraz gwałtowniej występować przeciw gnębielom narodu i przeciwko wyzyskiwaczom ludu pracującego.

Na tę ewolucję poglądów Dawida duży wpływ miało też małżeństwo jego z p. Jadwigą Szczawińską. Była to kobieta wybitnie inteligentna, urodzona działaczka społeczna, gorąca wyznawczyni radykalnych haseł społecznych i politycznych. Dążyła ona do zrealizowania swych haseł w życiu, oraz do zjednania im coraz większej liczby zwolenników. Wpływ tej nieprzeciętnej kobiety na swego, nieco pod względem życiowym niezaradnego męża był zawsze ogromny.

Wszystkie te okoliczności sprawiły, że Dawid w tym czasie zbliżył się duchowo do czyniącego pod koniec wieku XIX w Polsce coraz większe postępy socjalizmu. W 1905 roku jest on czynnym sympa-

tykiem Socjalnej Demokracji Królestwa Polskiego i Litwy.

Tymczasem większość współpracowników „Przeglądu Pedagogicznego” składała się wówczas z żywiołów jeśli nie zachowawczych, to przynajmniej umiarkowanych, stroniących od wszystkiego, co tchnęło radykalizmem społecznym i rewolucją.

W takich warunkach konflikt był nieunikniony, a wyraził się we wspomnianem już przesileniu redakcyjnym.

Po opuszczeniu „Przeglądu Pedagogicznego”, nie zrywając całkowicie z twórczością pedagogiczną, stanął Dawid na czele tygodnika polityczno-społecznego „Głos”.

Był to organ polskich postępowców, reprezentował polską myśl niezależną. Nie posiadał, przynajmniej początkowo, zabarwienia partyjnego. Gromadził pisarzy różnych obozów i różnych przekonań politycznych. „Nikt tam nie pisał »zgodnie z kierunkiem pisma«, ale każdy ten kierunek tworzył sam z nieprzymuszonej niczem, własnej woli, z wewnętrznej nakazu, głębokich, niezależnych przekonań i pragnień. To mu dawało drażniącą barwę krwi, będącej zawsze symbolem najwyższej ofiary, jaką człowiek może położyć na ołtarzu idei.”¹⁾

Kwalifikacjami, jakich żądał Dawid od swych współpracowników, były tylko rzeczywiste zdolności, wysokie wykształcenie, umiłowanie prawdy, płynące

¹⁾ St. Kiedrzyński, „Atmosfera”. „Wiadomości Literackie”, rok 1934, nr. 17.

z wewnętrznego przekonania o jej niespożytej wartości. Obejmując w roku 1900 redaktorstwo „Głosu“, pisał on: „Idee postępu, swobodnego badania, niezależności sądu — będą wytycznymi dla naszej działalności.“¹⁾ I programowi temu pozostał zawsze wierny.

Na łamach „Głosu“ wypowiadali się ludzie, którzy dziś często różnią się diametralnie swemi przekonaniem. Do współpracowników tego pisma w różnych czasach należeli: J. Baudouin-de Courtenay, L. Belmont, St. Brzozowski, G. Daniłowski, Z. Dązińska-Golińska, J. Dawidowa, Z. Dębicki, A. Drogoszewski, G. Glass (Avanti), St. Grabski, B. Hertz, K. Irzykowski, C. Jellenta, St. Kiedrzyński, L. Krzywicki, L. Kulczycki, B. Leśmian, H. Lukrec, J. B. Marchlewski, I. Moszczeńska, W. Nałkowski, Z. Nałkowska, A. Niemojewski, Z. Noskowski, A. Nowaczyński, Wł. Orkan, Wł. Perzyński, St. Przybyszewski, A. Siedlecki, St. Staff, A. Szycówna, A. Warski, J. Żuławski i wielu innych.

Na treść pisma składały się: a) artykuły wstępne, rozstrząsające przeważnie kwestje społeczne i polityczne; b) artykuły naukowe, informujące czytelnika o ruchu i postępie w różnych dziedzinach nauki; c) powieści, nowele, poezje oraz krytyki literackie i rozbiory estetyczne; d) korespondencje z najważniejszych miast Królestwa, Cesarstwa i z zagranicy; e) wiadomości bieżące i sprawozdania z różnych dziedzin życia kulturalnego (teatr, muzyka, sztuka i t. p.).

¹⁾ „Głos“, rok 1900, str. 1.

Poza tem w dodatkach miały wychodzić większe prace naukowe.

Z właściwym sobie zapalem i energją zabrał się Dawid do pracy na nowej placówce. W latach 1900—1903 ukazał się szereg świetnych artykułów jego pióra. Do takich należą: „Krytyka i twórczość“, „Nauka i uczeni u nas“, „Znaczenie i cel kultury“ (1900), „Walka o światło“ (1901) i inne.

Poza tem pisał często o bolączkach naszego życia społecznego, o niedomaganiach naszej prasy w dziale „Przegląd prasy“.

Najczęściej jednak zabierał głos w rubryce „Na mównicy“. Zamieszczał tam drobne artykułiki, coś w rodzaju króciutkich feljetonów, w których w sposób dowcipny, ironiczny, cięty smagał bez litości fałsz, obłudę, faryzeuszostwo i inne zakłamania współczesnego sobie społeczeństwa. Nie lękał się narażać różnym wpływowym jednostkom i klikom. Był człowiekiem, „który organicznie i z pasją żywiołowej namiętności niecierpiał zarówno ordynarnej, jak i wymuskanej blagi, płytkiej pozy i górnolotnego farmazonstwa, idącego na podbój życia z kamieniem w piersiach i nożem ukrytym w rękawie“.¹⁾

Ta prostolinijność życiowa, ta prawdziwość wewnętrzna, owo dążenie do zgodności między ideą a czynem, między głoszonym hasłem a postępowaniem były przyczyną niejednej przykrości, w które obfitowało jego życie.

¹⁾ St. Kiedrzyński, „Atmosfera“.

Kiedy w roku 1903 rozgorzała namiętna walka między zwolennikami H. Sienkiewicza i przedstawicielami „Młodej Polski“, Dawid stanął po stronie ostatnich. Opowiedział się za nimi, bo tak mu kazało jego wewnętrzne przekonanie, wiara w nieprzemijającą wartość młodej twórczości i sentyment do słabszych. Poza tem uważał, że stanowisko Sienkiewicza w naszej literaturze jest wyolbrzymione, wymaga więc rewizji i ponownej bezstronnej oceny.

Sienkiewicz na łamach jednego z pism codziennych w słowach dosadnych potępił młodą twórczość. To rozpętało istną burzę namiętności.

Najbardziej czuł się dotknięty tem wystąpieniem Stanisław Przybyszewski. Wystosował też zaraz list otwarty do Sienkiewicza, w którym domagał się wyjaśnień. Gdy ten milczał, napisał do redakcji „Głosu“ drugi list otwarty z prośbą o wydrukowanie. Czytamy tam między innemi: „Nie mogło mi się w głowie pomieścić, aby artysta mógł usilną i długoletnią pracę drugiego artysty i to pracę płodną w tak poważne następstwa, jakim jest silne rozbudzenie życia umysłowego u nas od 4 lat, zbzcześcić takimi słowy, jak „ruja“ i „porubstwo“.

...Wytworny artysta Sienkiewicz zmałał w mej duszy, nie wahając się dorzucić swój głos do proskrypcyjnej urny motłochu.“¹⁾)

¹⁾ „Smutny epilog smutnej sprawy“, „Głos“, rok 1903, str. 232/3.

W obronie Przybyszewskiego i młodych twórców wystąpił na łamach „Głosu“ szereg pisarzy, a przede wszystkim Stanisław Brzozowski. W licznych artykułach, pisanych ciętym piórem, z pod którego, zda się, pryskały iskry uniesienia, ironji i sarkazmu, zwalczał on obrońców Sienkiewicza i poddawał surowej krytyce jego twórczość, a jednocześnie starał się wykazać wartość tych pierwiastków, które do literatury naszej wnieśli „młodzi“ (termin używany często na łamach „Głosu“ od czasu artykułu Brzozowskiego „My młodzi“).

O bezstronności, o pełnym obiektywizmie w ogniu tak gorącej polemiki nie mogło być mowy. Scharakteryzowawszy typy twórczości takich pisarzy, jak Przybyszewski, Kasprówic, Staff, Wyspiański, Reymont, Nowaczyński, Daniłowski i wielu innych, dodaje Brzozowski: „Obrachunek z Henrykiem Sienkiewiczem jest obrachunkiem społeczeństwa naszego z samem sobą: nastąpiły nowe zróżniczkowania kierunków i zagadnień, narosły całe warstwy dążeń, potrzeb, które w dziełach autora „Rodziny Połanieckich nie znajdują żadnego oddźwięku. 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“.¹⁾

¹⁾ St. Brzozowski, „Czas mówić“, art. drukowany w „Głosie“, rok 1903, str. 232.

„Głos“ i obrońcy „przybyszewszczyzny“ zwalczani byli najgwałtowniej przez jedno z codziennych pism warszawskich. Nie przebierano w słowach, nie przebierano w środkach walki. Doświadczył tego na sobie Władysław Dawid, napadnięty pewnego razu w miejscu publicznem przez redaktora owego pisma codziennego. Oczywiście, nie wpłynęło to łagodząco na uspokojenie ludzkich umysłów, przeciwnie, wywołało nową burzę.

Wkrótce zagłuszyła ją inna, groźniejsza burza, idąca ze wschodu: wojna rosyjsko-japońska i towarzyszące jej odgłosy zbliżającej się rewolucji. „Od tej chwili, pisze I. Moszczeńska, wówczas współpracowniczka „Głosu“, — wypadki poczęły się toczyć w przyspieszonym tempie, po długim okresie, w ciągu którego nic się nie działo. Zdawało się, że ta potęga, która nas gnębi bezpośrednio, carat rosyjski, drży od podstaw do szczytu.“¹⁾)

Odżyły nadzieje, serca polskie poczęły bić żywiej, przyszłość zdawała się być lepszą i jaśniejszą, niż teraźniejszość. Ludzie zdolni do czynu zrozumieli, że nadeszła chwila, której przeoczyć nie wolno. Potrzeba czynu wzmogła się jeszcze, gdy w początkach 1905 r. rozpuściła się na ziemiach rosyjskich burza rewolucji.

Długo tłumiona energia znalazła narazie ujście w życiu wewnętrznym partyj politycznych, w szer-

¹⁾ I. Moszczeńska, „Moje wspomnienia o J. Wł. Dawidzie“. „Wiadomości Literackie“, rok 1934, nr. 17.

szej działalności na ich terenie, w zakładaniu towarzystw oświatowych, kulturalnych i t. p.

Zaczęto domagać się szerokich swobód dla Królestwa, coraz głośniej dopominać się o autonomję dla niego.

Zdecydowane stanowisko w tej sprawie zajmuje „Głos“. Już on teraz nie radykalizuje, ale rewolucjonizuje. Sympatje jego skłaniają się bardzo wyraźnie ku Socjalnej Demokracji Królestwa Polskiego i Litwy.

Dawid wierzy, że tylko na gruzach caratu, obalonego wspólnym wysiłkiem proletariatu Polski i Rosji, można będzie zaszcześcić drzewo powszechnej wolności. Nie ma najmniejszego zaufania do koncesyj, które dla Królestwa chce na drodze parlamentarnej wyjednać Narodowa Demokracja. Nie wierzy bowiem, aby w ramach ówczesnego ustroju Rosji pomieścić się mogła pełna autonomia Królestwa. Do niej prowadzi tylko jedna droga: poprzez rewolucję i obalenie caratu. „Rewolucja jest lokomotywą historii“ — woła. „Drzewo wolności, podlewane obficie krwią bohaterów, ogrzewane gorącym słońcem wiary, zapалу — rośnie coraz wyżej i coraz potężniejsze ku niebu wypuszcza konary.“¹⁾ Jest przekonany, że tylko przez ścisłe współdziałanie robotników polskich z proletariatem Rosji będzie mogła Polska zdobyć pełną i szeroką autonomję. „Idzie o to, że my tu

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Rewolucja idzie“, „Głos“, nr. 45, rok 1905.

w swoim kraju", pisze, „nie możemy mieć rządu autonomicznego, któryby gwarantował prawa i troszczył się o dobro ludu, któryby ludu wolnego był wyrazem, dopóty, dopóki takiego właśnie rządu nie ma w całym państwie, z którym jesteśmy złączeni. O tem więc zawsze pamiętać powinniśmy i do tego dążyć przede wszystkim, aby w całym państwie wolność zapanowała. Rosja reakcyjna lub obłudnie liberalna, jaką byłaby w Dumie obecnej, dałby mogła tylko reakcyjną lub obłudnie liberalną autonomję.“¹⁾

Artykuły Dawida z tego czasu pełne są ognia, entuzjazmu i wiary w powodzenie rewolucji. Niestety, ani rewolucja, ani Duma nie ziszczyły pragnień Polaków. Ogłoszenie stanu wojennego i towarzyszące mu represje, wprowadzanie do Dumy żywiołów coraz bardziej zachowawczych położyły kres ruchowi wolnościowemu z 1905 r.

Pod koniec 1905 roku „Głos“ został zamknięty, miejsce jego zajął „Przegląd Społeczny“.

Niepowodzenia nie złamały twardej duszy Dawida, nie zniechęciły go do pracy publicystycznej. Pracuje teraz na terenie „Przeglądu Społecznego“ bardzo intensywnie. Artykułów jego treści politycznej („Przegląd Społeczny“ jest pismem wyłącznie politycznem) mamy teraz więcej, niż kiedykolwiek. W sposób rzeczowy i wyczerpujący zapoznaje w nich czytelnika z różnemi zagadnieniami aktualnemi, wykazuje dobrą orientację w zawyłych problemach polityki ówczesnej.

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Naprzód!“ „Głos“, rok 1905, nr. 44.

W roku 1909 „Przegląd Społeczny“ zmuszony znów był zmienić swą nazwę. Wychodzić teraz zaczyna, jako tygodnik „Społeczeństwo“. Współpraca jednak Dawida na terenie „Społeczeństwa“ jest nieznaczną. Złożyło się na to wiele przyczyn: intensywniejsze zajęcie się zagadnieniami pedagogicznymi, ucisk polityczny, tragiczna śmierć żony¹⁾ i wreszcie przymusowy wyjazd zagranicę.

W dziejach naszego piśmiennictwa „Głos“ odegrał wybitną rolę. Na łamach jego wypowiadał się szereg młodych, początkujących pisarzy, którzy niełatwo znajdowali protektorów. Stosunek Dawida do tych młodych twórców był nadzwyczaj przyjazny i życzliwy. Służył im światłą radą, dobrem słowem i zachęcał do wytrwałości. Pod jego kierunkiem rozbudził się bujnie niejedyn talent, niejedna myśl dojrzała. Lecz Dawid nie tylko hodował talenty; wierzył on, że Polsce niemniej od talentów i mocnych głów potrzebne są silne i czyste charaktery. Idealem jego było, by jedno szło w parze z drugim. I w tym kierunku pracował usilnie.

Pięknie o tym wpływie Dawida na dusze najmłodszych pisze St. Kiedrzyński. „Pamiętam“, mówi, „z jakim głębokim szacunkiem moi młodzi

¹⁾ Wypadek ten (obszerniej będzie o nim mowa później) wpłynął decydująco na dalszy bieg życia Dawida, wstrząsnął do głębi jego duszą, obudził w niej nowe siły i zainteresowania, wybiegające znacznie poza zakres zagadnień, którym się dotąd poświęcał.

koledzy, łącznie ze mną, przyjmowali jego rady i nauki, fachowe wskazówki i niedostrzegalne napozór, delikatne egzaminy z etyki, tak osobistej, jak i społecznej. Dla tych młodych, początkujących żółtodzióbów, Dawid był nie tylko redaktorem, któremu zależało na dobrym materiale, przyniesionym do druku, ale nauczycielem i wychowawcą, któremu może więcej jeszcze chodziło o to, aby dobrym materiałem na obywatela był przede wszystkim sam autor.⁴⁾

Tak, troska o wychowanie dobrego obywatela była naczelną ideą jego życia. Powołaniem zaś tego obywatela było odszukać drogę do wolnej Polski.

W czasie rewolucji 1905 r. sympatje Dawida stały wyraźnie po stronie Socjalnej Demokracji. Nawoływał on wówczas do współpracy z proletariatem Rosji. Mylą się jednak ci, co na tej podstawie sądzą, iż zerwał on z ideą wolnej i od nikogo niezależnej Polski. Na autonomję Królestwa patrzył tylko jako na etap w rozwoju stosunków. Wierzył on w to, że z niej wyłoni się promienny kształt wolnej Polski. Autonomja, mówił, jest to cel „na teraz jedyny, który warunkiem jest i etapem wszystkich innych dążeń”.⁵⁾ A więc miała być tylko czemś tymczasowem, zastępczem, celem zaś ostatecznym była wolna i niepodległa Polska. Najdobitniej i najpiękniej myśl tę wypowiedział w swym ideowym testamencie. Jest nim rozprawka „O duszy nauczycielstwa” z 1912 r.

⁴⁾ St. Kiedrzyński, „Atmosfera”.

⁵⁾ J. Wł. Dawid, „Naprzód!”

Zupełną niezależność uważa on tam za warunek nieodzowny naszej egzystencji, pojętej najszerzej, najpełniej, bo obejmującej i byt moralny narodu. „Odzyskanie niepodległości“, pisze, „jest postulatem nie tylko naszego bytu materialnego, ale i naszego życia i naszego ocalenia, jako istot moralnych, które tylko przy wewnętrznej zgodności i prawdziwości utrzymać mogą swoją godność i czuć swoją przynależność do wyższego świata duchowego.“¹⁾

Jakże skrzywdził go los, nie dając mu dożyć zmartwychwstania Polski!

6. Ponowny zwrot ku pracy pedagogicznej.

Zainteresowania pedagogiczne Dawida w okresie jego natężonej pracy publicystycznej na terenie „Głosu“ zostały wprowadzone zepchnięte na drugi plan, lecz nigdy całkowicie nie wygasły. Tkwiły one podświadomie w duszy jego, działały na wolę i pobudzały ją w kierunku pracy na umiłowanej niwie.

Zdając sobie więcej niż ktokolwiek sprawę z doniosłości wychowania, wprowadza do „Głosu“ rubryki „Pedagogika“ i „Psychologia“. Wypowiadają się tu Aniela Szycówna, dr. Józefa Joteyko, Wł. M. Kozłowski, M. Stefanowska i inni.

¹⁾ J. Wł. Dawid, „O duszy nauczycielstwa“, Warszawa, rok 1932, str. 33.

Sam też w miarę możliwości pracuje na tem polu. W roku 1900 tłumaczy na język polski książkę E. Demolins'a p. t. „Nowe wychowanie“. W tymże roku ukazuje się tłumaczenie pracy W. Münsterberga — „Nauka w stosunku do życia i sztuki“, nieco później „Etyka“ H. Höffdinga i wreszcie F. Paulsena — „Kant i jego nauka“ (1903).

Ogromnie czynny, ogromnie pracowity interesuje się każdym objawem życia kulturalnego i wnosi do niego dużo zapału i inicjatywy. Gdy w roku 1907 powstaje (głównie za sprawą Anieli Szycówny) „Towarzystwo badań nad dziećmi“, oraz „Towarzystwo Psychologiczne“, Dawid niezwłocznie przystępuje do pracy. Wygłasza odczyty i referaty, daje sprawozdania ze swych prac badawczych, prowadzonych na terenie szkół warszawskich, i t. p.

W tym też czasie jego głęboka wiedza pedagogiczna i psychologiczna, oraz tkwiąca w nim wewnętrzna potrzeba nauczania innych znalazły szersze pole działania.

Z praktyczną działalnością na polu pedagogicznym zetknął się Dawid już dość dawno, lecz miała ona charakter raczej dorywczy. W okresie swej redaktorskiej pracy na terenie „Przeglądu Pedagogicznego“ i później jeszcze wykładał on psychologję, logikę i filozofję w różnych kompletach prywatnych.

Chociaż na zebraniach tych „mówił o rzeczach głębokich i pasjonujących, a pełna skupienia dokład-

¹⁾ Z. Nałkowska, „W domu Dawidów“. „Wiadomości Literackie“, rok 1934, nr. 17.

ność, chłodna precyzja sformułowań odpowiadała najlepiej wadze sprawy¹⁾ nie potrafił porwać swych słuchaczy, nie zdołał wytworzyć atmosfery pracy i nauki.

„Słuchacze“, pisze Z. Nałkowska — wówczas uczestniczka jednego z takich kompletów, „nigdy nie rozmawiali między sobą o tematach wykładu. Na pytanie, rzucane przez profesora w przestrzeń, nie odpowiadał nikt właściwie.“²⁾

Przyczyną tego był prawdopodobnie zbyt przypadkowy, niedostatecznie przygotowany zespół słuchaczy, oraz brak talentu krasomówczego Dawida. „Mówił cicho, głosem cokolwiek zachrypniętym, każde słowo wymawiając powoli i z naciskiem. „E“ końcowe miało w jego interpretacji brzmienie nosowe „e“.³⁾

Poza tem był zawsze poważny, zamyślony, nieco sztywny. Młodzież zaś, jak to młodzież, pragnie śmiechu, radości, słońca, on zaś „śmiać się nie umiał“.

Powierzchnowość jego również pozornie nie była zajmująca. „Brzydkie, wąskie, wielkie wypukłe czoło, cera pergaminowa, szeroki, nieforemny nos, policzki płaskie: — wszystko to tworzyło oblicze, przypominające twarze świętych, strugane niedołęźnie przez wiejskich snycerzy“³⁾ — tak oto opisuje wygląd zewnętrzny Dawida jeden ze współpracowników „Głosu“, Benedykt Hertz.

¹⁾ Tamże.

²⁾ Tamże.

³⁾ B. Hertz, „W roku 1905“, „Wiadomości Literackie“, rok 1934, nr. 17.

Oczywiście, dla człowieka dojrzałego są to wszystko szczegóły drugorzędne lub zgoła nic nieznaczące. Młodzież przywiązuje jednak do nich nieraz dość duże znaczenie; zdarza się, że one decydują o powodzeniu lub niepowodzeniu czyjemś w zawodzie nauczycielskim.

Na wzmiankę zasługuje praca Dawida w „uniwersytecie latającym”. Tak nazywano w owych czasach tajne kursy naukowe. Powstały one z tajnych kompletów, na których studenci uniwersytetu, a nie-raz i wybitni uczeni polscy wykładali różne przedmioty na poziomie wyższym od średniego. Na kursy te uczęszczała przeważnie młodzież żeńska, spragniona wyższego wykształcenia. Jej głodu umysłowego nie mogły całkowicie zaspokoić pensje żeńskie, wówczas co najwyżej siedmioklasowe.

Wstęp do Uniwersytetu Warszawskiego był dla kobiet zamknięty.

Tajne komplety powstawać poczęły w Warszawie od 1882 r. Dopiero jednak Jadwiga Szczawińska, późniejsza żona Wł. Dawida, objęła większość z nich w jedną wielką organizację. W ten sposób powstał w 1886 r. t. zw. „uniwersytet latający”.¹⁾

Była to, oczywiście, uczelnia tajna. Ze względu na niebezpieczeństwo, grożące jej ze strony policji rosyjskiej, trzeba było ustawicznie zmieniać lokale, w których odbywały się wykłady. „Różnie też wyglądały”, pisze St. Sempołowska, „te sale wykła-

¹⁾ L. Krzywicki, „Tajne Kursy Naukowe”, „Nasza walka o szkołę polską”, t. II, str. 301 i n.

dowe: obok najczęściej spotykanych jadalni średnio zamożnego mieszczaństwa spotykało się wspaniałe salony burżuazji, ciasne pokoiki nauczycielskie, pracownice mód i t. p.¹⁾)

Kursy przeżywają w latach 1889—1890 okres swego najwyższego rozkwitu, kontynuują zaś swoją pracę aż do epoki rewolucyjnej.

Ustalić ściśle liczbę słuchaczek jest dziś rzeczą prawie niemożliwą. Miało ich być około 500 rocznie, a może i więcej; liczba zaś kobiet, które przeszły przez „uniwersytet latający“, podobno wynosiła kilkanaście tysięcy. „Śmiało twierdzić mogę“, pisze St. Sempołowska, „że prawie wszystkie kobiety danej epoki, które w jakikolwiek sposób żywszy brały udział w życiu społecznym (literatki, nauczycielki, lekarki, aptekarki, działaczki społeczne i t. p.), pierwszą wiedzę czerpały na „uniwersytecie latającym“.²⁾)

Wykłady prowadzone były przez najwybitniejsze siły. Na kursach wykładali: O. Bujwid, P. Chmielowski, A. Dygasiński, L. Krzywicki, A. Mahrburg i inni.

Wykładał też na nich i Władysław Dawid.

Gdy w roku 1906 z tajnego „uniwersytetu latającego“ powstały zalegalizowane już Wyższe Kursy Naukowe, Dawid pracował na nich w dalszym ciągu.

¹⁾ St. Sempołowska, „Uniwersytet latający“, „Społeczeństwo“, rok 1910, str. 121.

²⁾ Tamże, str. 121.

Słuchaczów na Wyższych Kursach Naukowych miał spory zastęp. Byli to ludzie, należący przeważnie do sfer nauczycielskich. Zapoznawał ich z zasadami psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Jednocześnie opracowywał swą metodę badania inteligencji. Z wynikami badań zaznajamiał swych słuchaczów. Przedstawił je również na I kongresie psychologów polskich w Warszawie (1909).

W tym czasie ukazuje się praca jego p. t. „Mózg i dusza“ (1908). W dziele tem rozpatruje Dawid zależność zjawisk psychicznych od ich fizjologicznego podłoża, oraz ustala granicę tej zależności.

Jednocześnie prawie rozpoczyna pracę nad głównem swem dziełem: „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“. Pisał je w nadzwyczaj trudnych warunkach życiowych. Do trosk materialnych dołączyły się silne wstrząśnienia moralne. Szarpali go przeciwnicy polityczni, spadały na niego represje ze strony władz rosyjskich.

Tarczą i obroną przed pociskami losu była żona jego, Jadwiga.

Ona stwarzała mu znośne warunki pracy i siłą niemal wyrывała go ze szponów żandarmerji rosyjskiej. Oto jeden z epizodów tych zmagañ się, opisany przez naocznego świadka, p. Z. Nałkowską. „Rozmawiałam z Dawidem“, pisze, „o sprawie, w której przyszedł, gdy rozległ się dzwonek i w przedpokoju zabrzmiały grube głosy. Do gabinetu wpadła pani Jadwiga, blada i groźna. „Przyszedli“ — wyszeptała. I wypychając męża do sypialni,

biernego i lekkiego, jak przedmiot, nakazywała suchymi ustami: „Szlafrok! Prędko, prędko, szlafrok!”

Przeszłam za nią do administracji, gdzie stało dwóch policjantów z niezadowolonymi twarzami. — „Jest chory, jest poważnie chory” — powtarzała nieprzytomnie, stukając w widelki zawieszonego na ścianie telefonu. — „Jest chory, nie wolno go ruszyć” — groziła. Tamci jednak domagali się Dawida. Więc powoli przyszedł. Był w szlafroku, nałożonym na ubranie. Szttywny, niski, stojący kołnierzyk i czarna muszka świadczyły, że nie wstał prosto z pościeli. Był bierny i spokojny, był gotów iść, skoro przyszedł po niego, i z wyroku sprawy prasowej odsiedzieć karę w więzieniu.

Pani Dawidowa łączyła się raz po raz, ale telefon żądany wciąż był zajęty. Kładła i znów brała słuchawkę. — Proszę poczekać — wołała. Ale teraz znowuż nie odpowiedziała stacja i pani Dawidowa biła dłonią w widelki. Nie puszczając słuchawki, wyciągnięta na odległość sznura, stawiała między policjantami a mężem, broniąc go samą sobą. Była czerwona ze zgrozy, mówiła bezustannie, osłaniała go potokami obietnic i grózb. — Będziecie za to odpowiedzialni! On jest chory! Musicie poczekać, zaraz będę miała rozkaz. Dodzwoniła się wreszcie. Mówiła teraz do telefonu z gwałtownością naprzemian i perswazją, natchniona rozpaczą, uskrzydłona tem natchnieniem. I jeszcze wolną ręką machała, aby go nie brali. Przrzekała zaraz dostarczyć świadectwo

doktora, przyrzekała wszystko. Wreszcie osiągnęła tę jakąś zgodę. Przyzwala bliżej policjanta. Podeszedł do telefonu, wziął słuchawkę z jej dygocącej ręki i słuchał przejęty, potakując wedle rytuału posłuszeństwa. — Tak jest, tak jest — powtarzał. — Słucham. Ścisłe tak.

Po tym telefonie jeden za drugim odeszli — nieprzejeżdżani i niechętni. W czasie całej tej sprawy Dawid nie powiedział ani słowa.¹⁾

Ale te wszystkie tragiczne przeżycia, ta ciągła szarpanina wewnętrzna, złamały wreszcie ją, kobietę, zda się, niespożytej energii i niezłomnej woli. Porwały na strzępy jej nerwy, zabiły w niej odporność na ból i wpędziły ją w silną depresję duchową, pod wpływem której przecięła sama nić swego żywota.

Jadwiga ze Szczawińskich Dawidowa (6. X. 1864 — 26. II. 1910), mimo pewnych usterek charakteru, była niewątpliwie zupełnie nieprzeciętną kobietą. Społeczeństwo polskie straciło w niej działaczkę, zasłużoną na wielu polach, Dawid — nietylko najwierniejszą towarzyszkę życia, ale warunek dalszej swej egzystencji.

Pod wpływem tego wstrząsu zachodzą w duszy jego głębokie przemiany. Szybko już teraz wchodzi w nowy i ostatni okres swego rozwoju duchowego.

¹⁾ Z. Nałkowska, „W domu Dawidów“.

7. U s z c z y t u . . .

Śmierć żony była dla Dawida momentem przełomowym w życiu, które teraz innym poczęło toczyć się torem. Tęsknota, ból, rozpacz wypełniały całe jego jestestwo.

Życie dotychczasowe straciło swój sens; trzeba było szukać dla niego nowej treści, nowych celów; trzeba było gorączkową, rozpaczliwą pracą wydobyć ze swej duszy nowe wartości, które usprawiedliwiałyby to życie, będące już teraz powolną agonją. „Dziś została mi tylko rozpacz — pisze w jednym z listów — która jest bezwarunkowo śmiertelną chorobą, tylko że ta śmierć tak strasznie powoli przychodzi.“¹⁾

Przeświadczenie, myśl, że można to życie w każdej chwili przerwać, napędliała go szczęściem.

Nim jednak odejdzie, musi uporządkować różne sprawy życiowe, a przede wszystkim wykończyć rozpoczętą pracę. I w takiej chwili nie opuszczało go poczucie obowiązku społecznego! Potem zjawilo się gorące pragnienie zdobycia jasnego i pewnego poglądu na życie przyszłe.

Tę głęboką zadumę filozofa nad celem i sensem życia przerwał wyrok, skazujący go za „przestępstwo“ prasowe na rok więzienia. Wyrok ten właściwie zapadł już przed paru laty, dzięki jednak nad-

¹⁾ Przytoczone przez H. Lukreca w życiorysie Dawida (J. Wł. Dawid, „Psychologia religji“. Z portretem i życiorysem, skreślonym przez Henryka Lukreca), str. 17.

ludzkim zabiegom żony jego wykonanie było kilkakrotnie odkładane. Obecnie, gdy jej nie stało, nie było komu bronić go przed natarczywością żandar-mów rosyjskich. Ponieważ stan zdrowia jego przedstawiał wiele do życzenia, uległ prawdopodobnie namowom przyjaciół i schronił się w 1910 r. do Galicji.

Osiedlił się w Krakowie. Jeździł jednak często do Zakopanego i Lwowa, gdzie odczytami i serjami wykładów zarabiał na nędzną egzystencję.

Poza tem życie pędził zupełnie samotnie, zdala od spraw tego świata, zajęty wyłącznie roztrząsaniem podstawowego dla siebie zagadnienia: czy poza rzeczywistością zmysłową, empiryczną, istnieje jakaś inna, od tamtej niezależna, wyższa, duchowa rzeczywistość.

Nie mógł bowiem nadal pogodzić się z myślą utraty na zawsze ukochanej istoty. „Miałem jakby objawienie, że Ona żyje“ — pisze w swych notatkach przedśmiertnych.¹⁾

To przeświadczenie płynęło z głębszych, dotąd prawie nieznanых, pokładów duszy; płynęło teraz falą potężną, huczało, jak morze wzburzone.

Nie sposób więc było przejść nad niem do porządku dziennego, tembardziej, że myśl ta chroniła go przed ostateczną depresją duchową, czyniła życie znośnem i jedynie możliwem.

¹⁾ Z życiorysu, skreślonego przez H. Lukreca, str. 24.

Rozpoczyna więc rozpaczliwe poszukiwanie argumentów, przemawiających za nieśmiertelnością, mogących uzasadnić to jego przeświadczenie, upewnić, że to najgorętsze pragnienie nie jest snem, iluzją.

W takich wypadkach często bywa, że ludzie, o władnięci jakąś jedyną myślą, pragnieniem, uczuciem, namiętnością, tracą jasność myślenia, trzeźwość sądu, zdolność logicznego argumentowania.

Dawid, jeżeli chodzi o stosunek jego do wiedzy, do metod naukowych, pozostał sobą. Nie wyrzekł się ostrożnych i ścisłych metod myślenia, wyniki jednak badań naukowych chciał uzupełnić hipotezą, nie-sprzeciwiającą się wymaganiom nauki.

„Zacząłem“, pisze, „szukać podstaw dla mojej wiary, pragnienia. Stałem na stanowisku naukowem, wstrętne mi były zabobonne pojęcia spirytyzmu. Argumenty moje musiały być naukowe, byłem wtedy bardzo wymagający. Dotąd nie zajmowałem się temi zagadnieniami, były mi obojętne, miałem w części odpowiedzi negatywne. J (adwiga) niekiedy poruszała je, wzruszałem ramionami, nie chciałem o tem myśleć. Dlatego też nie wiedziałem, gdzie szukać orjentacji, jak stawiać pytania, na czem polega odpowiedź.“¹⁾

Poszukiwania rozpoczął od zgłębiania dzieł znanych filozofów. Pociągała go zwłaszcza filozofja Bergsona. Chociaż nie dała mu tego, czego pragnął, jednak w psychice jego zostawiła dość głębokie ślady,

¹⁾ Z życiorysu, skreślonego przez H. Lukreca, str. 24.

nasunęła mu wiele kwestyj do rozmyślań. Interesował go zwłaszcza pogląd Bergsona na intuicję, jako źródło poznania.

Wyjaśnienia Bergsona, dotyczące tego zagadnienia, nie wystarczają mu, poddaje je dość surowej krytyce i sam rzuca wiele ciekawych myśli na ten temat.

W filozofji Bergsona Dawid znalazł usprawiedliwienie swych dociekań, przyjmujących coraz wyraźniej charakter mistyczny. Za zasługę mu więc poczytuje, że „w porę dał pobudkę i hasło, na które wielu czekało, rozgrzeszył ich niejako z przymusu wyłącznie naukowego i logicznego myślenia, dał im odwagę alogiczności, przekonanie, że i dziś pomimo i obok naukowego na świat poglądu, uczucie, instynkt, intuicja praw swych nie straciły. Tym pociągnął wszystkich, którym za ciasno już się stawało w świecie naukowym, mechanicznie skonstruowanym, u których przeważają aspiracje artystyczne lub religijne, którzy chcą świat raczej czuć, niż poznawać, albo którzy potrzebują wierzyć i chcą, iżby im w imieniu nauki, filozofji — wierzyć było wolno.“¹⁾

Owocem studjów Dawida nad Bergsonem są niewielkie, ale cenne rozprawki jego: „O intuicji w filozofji Bergsona“ (1911), „O intuicji w mistyce, filozofji i sztuce“ (1912), „O filozofji Bergsona“ (1914).

¹⁾ J. Wł. Dawid, „O filozofji Bergsona“, Warszawa, 1914 r., str. 20.

Niezaspokojona myśl jego każe mu szukać rozwiązania palącego problemu w dziełach Jamesa, Myersa, Svedenborga i innych spirytualistów i mistyków.

Pragnął bowiem całym swym jestestwem, każdym drgnieniem duszy zdobyć niewzruszoną pewność, że poza światem zmysłowym istnieje inna trwalsza rzeczywistość, że byt nasz nie kończy się wraz ze śmiercią, lecz trwa dalej, wiecznie.

Bez tego przeświadczenia życie traciło dla niego swój sens. „Świat duchowy“, pisze, „był dla mnie warunkiem zachowania tego życia, ażeby nie rozpręgåło się ono, nie przeszło w szaleństwo lub nie zakończyło się natychmiastowem samobójstwem.“¹⁾

Ostatecznie Dawid doszedł do przekonania, że byt materialny nie jest jedynym bytem, że prócz niego istnieje „duchowa rzeczywistość“, że duch jest czemś realnem, mogącym istnieć i poza materją, z którą związany jest tylko przez krótki czas.

Ta wiara jego była wynikiem przeżyć osobistych, była potrzebą zranionego serca, nie zaś owocem na zimno przeprowadzonego rozumowania. Że Dawid zdawał sobie jasno z tego sprawę, o tem świadczą następujące jego słowa: „Kto z ciekawości przystępuje do kwestyj mistycznych, nieśmiertelności i t. p., ten niczego się nie dowie, nie przekona. Są to rzeczy, związane z życiem jednostki, muszą być

¹⁾ Z życiorysu, skreślonego przez H. Lukrecą, str. 27—28.

jednocześnie poznawane i przeżywane. Objaśnienia mistyczne nic nie mówią tym, co szukają tylko wiadomości. Pytania te trzeba stawiać życiem, nie zaś myślą, wynikać one muszą z tego, co się w człowieku i z nim dzieje, a nie z tego, co myśli.“¹⁾)

Jednocześnie z wiarą w rzeczywistość duchową zrodziła się w Dawidzie potężna siła, której działania dotąd nie doznawał: silne poczucie moralne. Nie było to zwykłe roztrząsanie zagadnień dobra i zła, lecz bardzo złożone przeżycie o wyraźnym zabarwieniu uczuciowym, przeżycie sięgające najgłębszych pokładów duszy. „Nowa rzeczywistość duchowa“, mówi Dawid, „z jednej strony łagodziła ból, stwarzała podstawę do nowego bytu, ale z drugiej niosła z sobą wymagania, warunki, nakazy.

„Była to rzeczywistość, z którą nie mogła się zgodzić, w którą nie mogła wejść dusza zbrukana.“²⁾)

I oto Dawid, człowiek o gołębiem sercu, człowiek, którego całe życie było ustawiczną służbą idei, poczuł się winnym, bardzo winnym.

W ślad za tem poczuciem winy zjawiał się głęboki żal i potrzeba pokuty. Przeżycia te były tem silniejsze, że Dawid nie doznawał ich dotychczas nigdy.

Miał on swój pogląd na życie, gorliwie spełniał swój obowiązek społeczny, brzydził się wszelkim fałszem, obłudą, krzywdą ludzką, ale nad różnemi

¹⁾ Z życiorysu, skreślonego przez H. Lukreca, str. 30.

²⁾ Z życiorysu, skreślonego przez H. Lukreca, str. 28.

subtelnemi odcieniami zła, nad istotą grzechu nigdy się nie zastanawiał. Nowe przeżycia tem potężniej uderzyły w niego, że zastały go zupełnie nieprzygotowanego na ich przyjęcie, nieuodpornionego, bezbron- nego...

„Zawsze“, pisze, „czułem się pewnym siebie, dumnym, twardym, surowym w sądach. Prócz ma- terjalnych, społecznych sił, nie czułem nic, coby mi groziło, przed czem mógłbym się ugiąć. I oto nagle stanęła przede mną jakaś moc, którą uczułem się skruszony.

Im bardziej zagłębiałem się w życie swoje i cha- rakter, im żywiej czułem winę, żal, tem moc ta sta- wała się czemś wyraźniejszym.

Stwierdziłem, że choćbym wszystko pokonał, jest coś poza mną, czemu nie podołam: głos sumienia, obowiązku, winy.“¹⁾)

Punktem wyjścia tych przeżyć, ich źródłem i głównym motywem była tu również ta sama tra- gedja osobista: śmierć żony.

„Żonę kochałem głęboko“, pisze, „wypełniła ona część większą mojego życia, ale także kochałem ją dla siebie, nie dla niej! Po katastrofie przyszło opa- miętanie. Niewysłowiony ból straty tej najdroższej osoby, palący wyrzut, że nic nie czynił, ażeby ją

¹⁾ Z życiorysu, skreślonego przez H. Lukreca, str. 26—27.

ratować, że przez szereg lat swoim postępowaniem do tego rozwiązania prowadziłem.“¹⁾)

Zaczyna analizować swój stosunek do żony, do ludzi, badać i rozpamiętywać ubiegłe swoje życie. I nie jest teraz z niego zadowolony, widzi błędy, razi go wiele rzeczy, a zwłaszcza nie może darować sobie swej oziębłości w stosunku do żony.

Do bezmiernej tęsknoty, głębokiego smutku dołączyły się jeszcze i piekące wyrzuty sumienia, które w niewypowiedziany sposób nękały duszę jego, wołując w niej paroksyzmy bólu i rozpacz.

Ale mimo tej głębokiej rozterki duchowej, pozostał sobą: uczonym, myślicielem, filozofem.

Do nikogo nie zwracał się po lekarstwo na swe rany, u nikogo nie szukał pomocy w rozwiązaniu palących problemów, bo czuł, że tego rozwiązania dać mu nie może ani żaden z istniejących systemów filozoficznych, ani żadna z oficjalnych religij.

Nie poszedł też śladami St. Brzozowskiego, W. Lutosławskiego i tylu innych myślicieli, którzy, doznawszy podobnych wstrząsów duchowych, szukali ukojenia w katolicyzmie.

Pozostał sam. I tylko mocą swego ducha chciał rozstrzygnąć najwyższe zagadnienie dobra i zła. Czy znalazł pełne rozwiązanie? Niestety, nie! Być może, że przeszkodziła mu w tem przedwczesna śmierć.

¹⁾ Tamże, str. 26.

Szukając najwyższej Prawdy, wszedł na drogę najwznioślejszych i najczystszych duchów: jest nią miłość ludzkości i czyn ofiarny, wyrzeczenie się wszystkiego dla wszystkich. „Człowiek wyzwolony“, pisze w notatkach z ostatniego okresu życia, „powinien czuć się solidarnym ze społeczeństwem, narodem, jego niedolę musi czuć, jako zakłócenie tego porządku moralnego, do którego duszą swoją doszedł, jaźń jego na to zakłócenie reagować będzie, jak na cierpienie własnego organizmu. Potrzeba czynu wyrazi się u niego czynem ofiarnym dla społeczeństwa. Każdy Polak, który narodzi się duchowo, musi czuć żywo niedolę swego narodu i znaleźć w sobie potrzebę i gotowość ofiarnego czynu.“¹⁾

Wtakim nastroju ducha pisał Dawid swoją „Psychologję religji“, ogłoszoną drukiem prawie w 20 lat po jego śmierci.

Praca ta jest owocem paroletnich dociekań i rozmyślań, do których impuls dały mu tragiczne przeżycia osobiste.

Scharakteryzowawszy religje pozytywne i wykazawszy niedostateczność psychologicznego, biologicznego i socjologicznego tłumaczenia religji, rozwił własne poglądy na istotę religijności. Tezy jego nie są jednak dostatecznie uporządkowane, nie stanowią usystematyzowanej całości, lecz porozrzucane są

¹⁾ Z artykułu H. Lukreca p. t. „Oblicze duchowe J. Wł. Dawida w świetle ostatnich lat jego życia“. „Wiadomości Literackie“, r. 1934, nr. 17.

między różnemi dowodzeniami od początku niemal do końca książki. W każdym razie jest to praca wysoce wartościowa, a tem cenniejsza, że bardzo samodzielna i w literaturze naszej niemal jedyna w swoim rodzaju.

Do tego samego okresu twórczości zaliczyć też należy innego rodzaju pracę Dawida, a mianowicie rozprawkę pedagogiczną p. t. „O duszy nauczycielstwa“ (1912).

Gdyby Dawid żył dłużej i kontynuował swoją działalność pedagogiczną, rozprawka ta stanowiłaby punkt zwrotny w jego twórczości. Zajął on w niej w stosunku do pewnych zagadnień pedagogicznych stanowisko inne, niż dotychczas, — zgodne z nowym poglądem na świat.

Dotychczas za jedyną i wystarczającą podstawę do wszelkich uogólnień i teoryj pedagogicznych uważał fakty, stwierdzone drogą obserwacji lub eksperymentu. Obecnie tę podstawę uważa za zbyt szczupłą, za niewystarczającą. Obok faktów uznaje konieczność ideałów pedagogicznych. Dopiero bowiem one nadają kierunek całej działalności pedagogicznej, dopiero one nadają głębszy sens faktom pedagogicznym.

Rozprawka „O duszy nauczycielstwa“ jest ostatnią i najpiękniejszą pracą pedagogiczną Dawida. Jakże szczytnie pojął w niej autor zadanie nauczyciela! Jak dziwne dostojeństwo bije z kart tej książeczki! Rozprawa ta jest jakby moralnym testamentem, który Dawid pozostawił dla nauczycielstwa polskiego.

Tymczasem życie jego dobiegało swego kresu. Korzystając z amnestji, wrócił on w 1913 r. do Królestwa. Lecz był to tylko cień dawnego człowieka: gruźlica gardła i ostatnie przejścia straszne uczyniły spustoszenia w jego organizmie.

„Kiedy po wielu latach nieobecności jego w kraju“, mówił L. Krzywicki w swej mowie pogrzebowej, „spotkałem go przed paru miesiącami, ujrzałem człowieka, o którym dłużej wątpić nie mogłem, że dni jego są policzone. Schorzały przypominał z pozoru rozbitka, który rozbił się o rafy, sterczące w społeczeństwie. Jednak krótka rozmowa dowiodła, że rozbił się nie tylko ciało, ale i duch.“¹⁾ Tak, nie był rozbitkiem ducha, przeciwnie, duch jego wykazywał jeszcze wiele żywotności i energii. Świadczył o tem zapał, z jakim zabrał się do pracy.

Przedewszystkiem wznowił ku wielkiemu zadowoleniu swych słuchaczy wykłady na Kursach Naukowych. Jednocześnie kończył swoją „Psychologję religji“, pisał rozprawę z dziedziny metafizyki, obmyślał odczyty, które miał wygłosić staraniem Polskiego Związku Nauczycielskiego i t. p.

Plany te przerwała śmierć, która przyszła wcześniej, niż można było przypuszczać. Zmarł dnia 9-go lutego 1914 r.

Cichy, pracowity, ofiarny był Dawid wzorem człowieka. Działaniu jego zawsze przyświecały cele

¹⁾ L. Krzywicki, „Nieco ze wspomnień o J. Wł. Dawidzie“. Wiadomości Literackie, rok 1934, nr. 17.

wyższe, wobec których sprawy osobiste schodziły na plan drugi, ostatni.

A choć życie często bezwzględnie się z nim obchodziło, nie zrażał się niczem: z wiary w wartość ideałów, którym służył, czerpał siły do walki z przeciwnościami.

Trzydzieści przeszło lat jego działalności, to jeden wielki, nieprzerwany łańcuch wysiłków, skierowanych ku podniesieniu nauki polskiej i kultury ogólnoludzkiej. „Był do końca“, pisze o nim I. Moszczeńska, „wolnomyślicielem w najczystszej znaczeniu tego wyrazu, to jest poszukiwaczem prawdy rzetelnym, wytrwałym, niezachwianym.“¹⁾

Z pracy jego ducha powstały dzieła, z których niejedno posiada wartość nieprzemijającą i stanowi trwałą dorobek polskiej myśli pedagogicznej.

W ciągu całego życia budził miłość dla prawdy, bez której niema rzetelnej nauki i rozpalał zapał dla sprawy wychowania, pragnąc oprzeć je całkowicie na wynikach współczesnej wiedzy pedagogicznej. Posiew myśli jego nie pozostał bez plonu: wraz z innymi przygotował grunt pod bujny rozkwit szkolnictwa polskiego w dobie obecnej.

Jeżeli miarą wartości człowieka jest czyn ofiarny, samozaparcie i poświęcenie się sprawie wyższej, ponadosobistej i ponadjednostkowej, to Dawid był niewątpliwie człowiekiem o wielkiej wartości moralnej.

¹⁾ „Moje wspomnienia o J. Wł. Dawidzie.“

„Przyczyna małych postępów nauki o duszy ludzkiej tkwiła w wadliwym sposobie jej badania.“

(J. Wł. Dawid, „Program spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem.)

II. Metody badania dziecka.

1. Uwagi wstępne.

W twórczości naukowej J. Wł. Dawida w pierwszej i najdłuższej epoce jego życia wyraźnie ujawniają się tendencje praktyczne; one wyznaczają kierunek jego działalności i często określają jej treść. Problemy, niezwiązane bezpośrednio z życiem, nie zajmują go prawie wcale.

Rwący naprzód tajemniczy nurt życia poznać, w miarę możliwości opanować i oddać go na usługi ludzkości: — oto, zdaniem jego, zadanie godne współczesnego człowieka nauki.

Interesuje się więc Dawid przede wszystkim temi zagadnieniami, które posiadają walory życiowe, których rozwiązanie pchnąć może naprzód rozwój kulturalny społeczeństwa, wydobyć z niego nowe wartości cywilizacyjne.

Te względy praktyczne, opromienione wiarą w stały postęp ludzkości, skierowały go na drogę badań psychologicznych.

Interesuje go przede wszystkim ta gałąź psychologii, która najściślej wiąże się z pedagogiką, — mianowicie psychologja dziecka, a w szczególności psychologja pedagogiczna.

Uważa on, że znajomość psychologii powinna obowiązywać każdego wychowawcę (nie tylko nauczyciela), bez tej podstawy bowiem niepodobna świadomie oddziaływać na duszę dziecka, kształtować ją i rozwijać w sposób racjonalny.

Hasło, ażeby wychowanie dziecka rozpoczynać od poznania jego psychiki, nie było wówczas nowe. Wszak oddawna głosili je różni klasycy pedagogiczni z J. J. Rousseau'em na czele. Żaden jednak z tych pedagogów nie opracował w systematyczny sposób psychologicznych metod badania dziecka. Na pytanie, jak badać dziecko, poczęli dawać odpowiedzi dopiero przyrodniczo wykształceni psychologowie z końca XIX i początku XX wieku, jak B. Perez, W. Preyer, A. Binet i inni.

Dla J. Wł. Dawida właśnie to pytanie było podstawowem. Poświęcił on mu też baczną uwagę w licznych swoich pracach.

Poniżej omówimy jego poglądy na tę sprawę, oraz opracowane przez niego metody obserwowania dziecka, badania jego zasobu umysłowego i jego inteligencji.

2. Metoda obserwacji.

W pracy p. t. „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20-go roku życia“ Dawid wystąpił jako zdecydowany zwolennik pedagogiki indywidualnej, indywidualnego kształcenia dziecka. Jasno zdawał sobie sprawę, że tylko dokładne poznanie duszy dziecka pozwoli nauczycielowi stosować indywidualne metody w wychowaniu, zarówno w wyborze środków metodycznych, jak i w określeniu czasu, ilości udzielanej nauki i t. p.

„Niema“, mówi, „ogólnych przepisów, niema wykończonych i bezwzględnych prawideł: życie w ciągłym swym ruchu, w nieskończonej różnorodności objawów w żadne prawidła wtłoczyć się nie da. Do pewnego stopnia można powiedzieć, że ile wychowawców, tyle sposobów wychowania.“¹⁾

Obok wiedzy psychologicznej najważniejszym przewodnikiem nauczyciela jest wiecznie czujna obserwacja, oraz usilne dążenie do wniknięcia w psychikę danego dziecka i do dokładnego poznania natury wypadku, nastroczającego pewne trudności wychowawcy.

Taka stała i systematyczna obserwacja dziecka ułatwi ogromnie rodzicom i wychowawcom należyte spełnienie swego zadania.

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem“, Warszawa 1887, str. 13.

Mieć bowiem będą w każdej chwili przed oczyma główne momenty i najważniejsze właściwości psychiczne swego wychowanka. Jaśniej sobie zdadzą sprawę ze skłonności, uzdolnień i zamięłowań dziecka, ze skuteczności przedsięwziętych środków wychowawczych. Niejedna stąd wypłynie wskazówka, dotycząca postępowania z wychowankiem w chwili obecnej, a może nawet co do powołania i wyboru zawodu w przyszłości.

Obserwacja prowadzona w sposób ścisły i systematyczny, obok korzyści bezpośrednich, może dać się zużytkować dla celów ogólniejszych, naukowych.

Zadaniem na teraz najważniejszym jest „nakreślenie swojego typu narodowego, typu dziecka-Polaka“. Ażeby poznać dokładnie, „jak dzieci polskie czują, postępują, rozwijają się“, trzeba zebrać bardzo wiele materiału faktycznego. „Albowiem fakty, jedynie przytem tylko liczne fakty, dostarczyć mogą należytej podstawy dla wszelkich uogólnień i teoryj.“¹⁾ Tak dokładnie poznany i ściśle określony charakter i wogóle typ polskiego dziecka pozwoli nam „unarodowić wychowanie“.

Wychowanie bowiem staje się narodowem przede wszystkim przez uwzględnienie „właściwości, cechujących daną rasę i naród“. O dalszych roztrząsaniach podstaw wychowania narodowego w danych warunkach politycznych mowy być nie mogło (czasy

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Program postrzeżeń“, str. 2.

Apuchtina). Reszty trzeba było się samemu domyśleć.

Ażeby osobom, pragnącym prowadzić systematyczną obserwację dziecka, pracę tę ułatwić, tworzy Dawid obszerny plan tej obserwacji. Zamieszcza go we wspomnianej już pracy p. t. „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem“, drukowanej po raz pierwszy w „Przeglądzie Pedagogicznym“ w roku 1886. Jest to pierwszy u nas wzór tak dziś rozpowszechnionych kart indywidualnych ucznia, czyli psychogramów.

„Kwestjonariusz postrzeżeń“ dzieli się na 12 rozdziałów. Noszą one następujące tytuły:

I. Rodzice. Wychowawcy. Otoczenie. II. Dziecko. Czynniki fizyczne. Stan zdrowia. III. Zmysły. IV. Pamięć. Kojarzenie. V. Uwaga. Postrzegawczość. VI. Zasób doświadczeń i wyobrażeń. VII. Wyobraźnia. VIII. Rozum. IX. Mowa. X. Uczucia. XI. Uczucia (ciąg dalszy). XII. Ruchy. Wola.

W rozdziale pierwszym autor stawia szereg pytań, dotyczących stanu zdrowia rodziców, ich temperamentu, uzdolnień, zajęcia, stanu majątkowego, wyznania, narodowości. Dalsze pytania odnoszą się do właściwości zewnętrznych i wewnętrznych osób, biorących udział w wychowaniu dziecka.

Dwa następne rozdziały poświęcone są rozwojowi fizycznemu, oraz wrażliwości poszczególnych zmysłów dziecka.

Przy pomocy pytań, zawartych w rozdziale IV, bada się głównie rodzaje i właściwości pamięci.

W rozdziale V — Uwaga. Postrzegawczość — chodzi autorowi o poznanie stopnia natężenia i trwałości uwagi. Dalej omówione są niektóre zamiłowania dziecka, oraz jego zdolności postrzegawcze.

Pytania rozdziału VI dotyczą zasobu doświadczeń i wyobrażeń dziecka, t. zn. jego wiedzy o świecie zewnętrznym.

Poznanie wyobraźni dziecka ma skutecznąć się przy pomocy pytań, zawartych w rozdziale VII. Głównym środkiem, wiodącym do tego poznania, jest obserwacja gier i zabaw dziecka. Pewną przysługę oddać też może znajomość baśni i lektury danego dziecka.

Pytania w rozdziale VIII — Rozum — dotyczą czynności uogólniania, abstrahowania, sądzenia, wnioskowania. Uwzględnione tu jednak zostały tylko procesy bardziej dostępne dla zwykłej obserwacji.

Liczne pytania rozdziału IX dotyczą rozwoju mowy u dziecka.

W dwóch następnych rozdziałach mowa jest o uczuciach. Chodzi o następujące uczucia: osobiste, sympatyczne, towarzyskie, rodzinne i estetyczne. Razi nieuwzględnienie uczuć moralnych i patriotycznych.

O uczuciach moralnych mówi się jednak w rozdziale XII, zatytułowanym „Ruchy. Wola“. Uczucia patriotyczne prawdopodobnie zostały pominięte ze względów cenzuralnych.

Pytania, zawarte w rozdziale XII, dotyczą odruchów, tworzenia się przyzwyczajęń, ujawniania

się inicjatywy, siły woli, wpływu kar, nagród na postępowanie dziecka i t. p.

A teraz nieco uwagi poświęcić trzeba będzie budowie „kwestjonariusza postrzeżeń“.

Kwestjonariusz taki może być zbudowany w sposób analityczny lub syntetyczny.

Przy analitycznej budowie kwestjonariusza tę całość strukturalną, jaką jest nasza psychika, rozbijamy na parę grup podstawowych np. intelekt, uczucia, wola. Następnie w każdej z tych podstawowych grup wyodrębniamy pewne cechy psychiczne bardziej szczegółowe. Te znów w miarę potrzeby rozbijamy na dalsze cechy psychiczne i t. d.

Przy syntetycznej budowie kwestjonariusza nie uwzględnia się kolejno poszczególnych cech psychicznych, lecz wylicza się te przejawy psychiki dziecięcej, które osoba badająca ma zaobserwować u dziecka. Odpowiadając na szereg pytań, może ona wcale nie wiedzieć, jakiej dyspozycji psychicznej wyrazem jest dane postępowanie dziecka. Odpowiednie wnioski wyciągnie tu już psycholog.

Arkusze indywidualne pierwszego typu prowadzi do opisu wybitnie schematycznego. Natomiast drugi typ, podający objawy pewnych dyspozycji psychicznych w sposób opisowy, zbliża się do globalnego ujęcia psychiki. Ten typ arkusza indywidualnego nazywa się także strukturalnym, podczas gdy typ analityczny nosi miano schematycznego.

Jeden i drugi rodzaj kwestjonariuszy ma swoje zalety i wady. Typ schematyczny jest ściślejszy,

lecz wprowadza nadmierne rozkawałkowanie osobowości dziecka. Drugi natomiast, mający mniej naukowy charakter, daje zato plastyczniejszy obraz duszy dziecka.

Budowa kwestjonariusza, opracowanego przez Dawida, zbliżona jest raczej do typu analitycznego. Licząc się jednak z małym przygotowaniem psychologicznym tych, którzy mieli nim się posługiwać, autor omawia szczegółowo, w jaki sposób ujawnia się dana właściwość psychiczna i jak należy ją obserwować. Oto parę przykładów takich wyjaśnień:

Pytanie: Kiedy i w jaki sposób dziecko uogólnia? Wyjaśnienie: Uogólnia dziecko np. gdy wyraz usłyszany wobec jednego przedmiotu stosuje potem do innych przedmiotów mniej lub więcej podobnych; albo: raz dostrzegło, że pewien przedmiot się otwiera, później, dostawszy do rąk inny jakiś przedmiot, próbuje także go otworzyć i t. p.¹⁾.

Po zwrocie: „objętość pamięci“ mamy takie wyjaśnienie: „Przez objętość pamięci rozumiemy ilość wyobrażeń, pojęć, słów, które mogą być mniej więcej jednocześnie przyswojone i przez pewien czas pamiętane, nie pociągając zapomnienia dawniejszych nabytków. W dość grubym przybliżeniu objętość pamięci możemy mierzyć w sposób następujący: próbujemy, ile sylab może dziecko powtórzyć za nami po jednokrotnym usłyszeniu. Przyjąć można, że im więcej sylab naraz dziecko zapamięta, tem wogóle

¹⁾ „Program postrzeżeń“, str. 67.

więcej zapamiętać może przedmiotów, słów i t. p.; rozumie się przy odpowiedniej liczbie powtórzeń.“¹⁾

Przy dobrej woli i pewnej inteligencji wychowawcy objaśnienia te były wystarczające, ażeby praca obserwacyjna wydała pożądane owoce.

„Kwestjonarjusz postrzeżeń“ jest samodzielnym pomysłem Dawida i pierwszą tego rodzaju pracą w Polsce. Zagranicą istniały już wprawdzie podobne prace np. Preyera, lecz dotyczyły wyłącznie dzieci młodszych. Kwestjonarjusz Dawida był pierwszym, który uwzględniał cały zakres dzieciństwa, pojętego bardzo szeroko, bo aż do 20 roku życia

Wadą jego jest nadmierna obszerność (500 pytań). Mogło to niejednego do pracy nad poznaniem duszy dziecka zniechęcić. Ale tym, którzy do pracy tej przystępowali z poważnem nastawieniem, kwestjonarjusz oddał niewątpliwie duże usługi. Zwłaszcza przez młodych nauczycieli powitany został z entuzjazmem.

Aniela Szycówna pisze o nim, że „zrobił silne wrażenie wśród młodszych i najmłodszych wychowawców, wśród matek i nauczycieli i zachęcił do pracy we wskazanym kierunku, sposobiąc powoli grunt do dzisiejszego rozwoju psychologii u nas.“²⁾

Choć dziś kwestjonarjusz Dawida, jako nieco przestarzały, nie znajduje zastosowania, to jednak

¹⁾ Tamże, str. 40.

²⁾ A. Szycówna, „Jan Władysław Dawid“. „Wychowanie w domu i szkole“, Warszawa 1914, str. 104.

metoda, którą on reprezentuje, cieszy się obecnie powszechnem uznaniem i ma przed sobą jeszcze dużo możliwości rozwoju.

3. Metody eksperymentalne.

a) Metoda badania zasobu umysłowego dzieci.

W drugiej połowie XIX wieku zostały podjęte w Niemczech i Ameryce badania zasobu umysłowego dzieci, wstępujących do szkoły elementarnej. Chodziło tu po prostu o poznanie wiedzy, zdobytej samorzutnie przez dziecko, t. j. poza wszelkiem nauczaniem.

Z badań tych wyciągnięto szereg wniosków, mających pierwszorzędne znaczenie zarówno dla praktyki, jak i teorii pedagogicznej.

Pierwszą próbę tego rodzaju badań podjęło w roku 1869 „Berlińskie Towarzystwo Pedagogiczne”. Kwestjonariusz, którym się posługiwano, zawierał 100 pytań, dotyczących przedmiotów z otoczenia, niektórych zjawisk przyrody, oraz prostych pojęć liczby, kształtu i t. p.

W dziesięć lat później podobne badania przeprowadził dr. K. Lange w miasteczku Plauen w Saksonji. Próbie poddano 500 dzieci. Kwestjonariusz zawierał tylko 17 pytań.

Badania te na dużą skalę podjęte zostały w latach 1880—1884 przez Bertholda Hartmanna, dyrek-

tora szkół miejskich w Annabergu na Śląsku. Celem tej pracy było zdobycie podstaw do ułożenia planu nauki w pierwszym roku pruskiej szkoły ludowej. Dlatego też obok pewnych spraw ogólnych poruszono wiele szczegółów o znaczeniu czysto lokalnem.

Próbie poddanych zostało 1312 dzieci obojga płci w wieku $5\frac{1}{4}$ — $6\frac{1}{4}$ lat.

W Ameryce tego rodzaju próbę podjął najpierw uczeń Wundta, zasłużony badacz w dziedzinie psychologii pedagogicznej, Stanley Hall.

Badaniu poddana została pewna liczba dzieci, wstępujących do szkół bostońskich. Inicjator badania miał głównie na względzie potrzeby szkoły powszechnej. W kwestjonariuszu zamieścił więc przede wszystkim pytania, odnoszące się do nabytków umysłowych dzieci, wstępujących do miejskich szkół w Bostonie, uwzględnił jednak także pewne sprawy z dziedziny psychologii ogólnej. Kwestjonariusz zawierał 113 pytań. Badaniu poddano wyłącznie dzieci o inteligencji średniej, przeciętnej.

W r. 1883, po ogłoszeniu przez Stanley'a Hall'a wyników badań, przedsięwziął podobną próbę inspektor szkół miejskich w Kansas City, I. M. Greenwood. Ogółem poddał próbie 678 dzieci w wieku 6—7 lat.

Prace te zachęciły Dawida do podjęcia badań nad zasobem umysłowym dzieci polskich. Zebrał w tym celu pewne grono osób, które mu w przeprowadzeniu tego zadania pomagały. Najbardziej pomocne były mu A. Szycówna i I. Moszczeńska.

„Rezultatem czynności zmysłów, uwagi i pamięci — mówi Dawid, jest pewien zasób wyobrażeń, które dziecko w danym okresie posiada. Ważnem jest dla nas wiedzieć, jaki jest ten zasób.“¹⁾)

Oto korzyści, które z poznania tego osiągnąć możemy: 1. Metodyczne zbadanie zasobu wyobrażeń dziecka ułatwi nauczycielowi poznanie jego poziomu umysłowego; pozwoli mu normować wymagania, stawiane danemu uczniowi. 2. Poznanie zasobu posiadanych wyobrażeń większej grupy dzieci, wstępujących do szkoły, da nauczycielowi racjonalną podstawę do ułożenia planu nauki, wskaże mu, na jakie wyobrażenia może się powoływać, jako na znane dzieciom, jakich winien im sam udzielić, dostarczy mu niejednej wskazówki, jak należy poprowadzić naukę w pierwszym roku nauczania. 3. Badania takie przy uwzględnieniu płci, wieku i środowiska, z którego dziecko pochodzi, dostarczyć mu mogą cennego materiału psychologiczno-statystycznego; jasno zarysuje się różnica w zasobie posiadanych wyobrażeń przez chłopców i dziewczęta, przez dzieci biedne i zamożne, dzieci wiejskie i miejskie, przez dzieci chrześcijańskie i żydowskie.

Umożliwi to bliższe określenie wpływu na rozwój umysłowy dziecka takich czynników, jak wiek, płeć, rasa, środowisko, stan majątkowy i t. p.

Dla ułatwienia tego rodzaju badań Dawid ułożył

¹⁾ „Program postrzeżeń“, str. 56.

specjalny „kwestionariusz doświadczeń i wyobrażeń dziecka“.

Wszystkie przedmioty, objęte przez kwestjonariusz, podzielił na siedem grup: I Świat zwierzęcy. II — Świat roślinny. III — Ziemia. IV — Zjawiska natury. V — Człowiek. VI — Prace ludzkie. VII — Miasto, wieś.

Kwestjonariusz obejmuje razem 136 przedmiotów i zjawisk natury. Autor uwzględnił tu tylko przedmioty, należące „do sfery bezpośredniego i zmysłowego doświadczenia; wszystko, co należy do dziedziny moralnej lub jest produktem wewnętrznej przeróbki wyobrażeń, wszelkie pojęcia ogólne, abstrakcje, poglądy, objęte zostały oddzielną rubryką i przeznaczone dla odrębnego badania“.¹⁾

Dawid starał się, aby przedmioty, umieszczone w kwestjonariuszu, były typowe; chodziło mu zatem o przedmioty, „które zaznaczyły się wyraźnie w umysłowości narodu, w najbardziej popularnych utworach literatury, w przysłowiach, wyrażeniach i t. p.“.²⁾ Niezawsze jednak to mu się udawało. Świadczą o tem choćby takie pytania: „Czyś widział zakonniką w habicie, człowieka, który ze strachu zbladł, zwałiska zamku, więzienie? Czyś był w klasztorze, na wieży, w szpitalu i t. p.“.

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Zasób umysłowy dziecka“, Warszawa 1895, str. 29—30.

²⁾ Tamże, str. 30.

Przedmioty te bynajmniej nie mogą uchodzić za „typowe“, ani też znajomość lub nieznanomość ich nie może świadczyć o stopniu rozwoju umysłowego dziecka. Zależać to będzie poprostu od trafu, przypadku, od pewnych okoliczności, które właśnie tak się złożyły, że dziecko znalazło się np. w klasztorze, sądzie lub na wieży.

Zresztą Dawid w pewnym stopniu zdaje sobie z tego sprawę. Świadczą o tem następujące jego słowa: „Rozumie się, iż odnośnie do każdego z przedmiotów pojedynczych podniesioną być może wątpliwość, czy on jest typowym, czy też istotnie znajomość jego może wskazać na pewien niedobór w inteligencji dziecka. Zauważę jednak, że, jeśli nie każdy przedmiot oddzielnie, to cała grupa przedmiotów jednej kategorii może służyć za wykładnik umysłowego rozwoju“.¹⁾

Technika badania zasobu umysłowego dzieci jest bardzo prosta. Przygotowuje się tyle kart, ile ma być badanych dzieci. Z prawej strony karty wypisuje się dane osobiste dziecka (wiek, imię i nazwisko, stan rodziców, uwagi), zaś z lewej strony zamieszcza się liczby od 1 do 136, odpowiadające pytaniom kwestjonariusza. Nie wolno zadowalać się prostą odpowiedzią: „tak“ lub „nie“, lecz należy wybadać, w jakich okolicznościach dziecko rzecz poznało, czy nie miesza rzeczywistości bezpośredniej z przedmiotami znanymi tylko z rycin lub opowiadań. Gdy dziecko

¹⁾ „Zasób umysłowy dziecka“, str. 30.

nie potrafi odpowiedzieć na które z pytań, przekreśla się na karcie odpowiedni numer.

W tej formie jest łatwo materiał porządkować. Chcąc się np. przekonać, ile dzieci nie odpowiedziało na pewne pytanie, liczy się na wszystkich kartkach odnośny numer (przekreślony) i w ten sposób otrzymuje się dane, o które chodzi.

Użyteczność metody tej Dawid sprawdził, przeprowadzając przy jej pomocy badania w szkołach warszawskich. Zbadanych zostało ogółem 520 dzieci.

Staranne opracowanie otrzymanego materiału pozwoliło mu wyprowadzić cały szereg wniosków, często bardzo ciekawych.

Wyniki swych badań omawia szczegółowo w pracy p. t. „Zasób umysłowy dziecka“ (1895).

Otrzymany materiał pozwolił mu przedewszystkiem określić z dużem prawdopodobieństwem „przeważającą treść umysłu dziecięcego“. Okazało się, że dzieci posiadają najwięcej wyobrażeń, dotyczących człowieka (80%), drugie miejsce zajmują zjawiska natury (72%), potem idą dane geograficzne (71%), świat roślinny i zwierzęcy (66% i 65%), wreszcie zająćcia ludzi i rodzaje siedzib ludzkich (63%).

Człowiek zajmuje uprzywilejowane miejsce w umyśle dziecka i to zarówno w okresie wcześniejszym, jak i późniejszym. To jest zgodne z wynikami najnowszych badań psychologicznych. Dziecko interesuje się przedewszystkiem istotami żywymi, pociągając je ruch i działanie.

Natomiast wątpić można, czy naprawdę dziecko, zwłaszcza młodsze, łatwiej i chętniej postrzega „zjawiska natury“, „fakty geograficzne“, oraz „gatunki ziemi“, niż zwierzęta.

Na wyniki te prawdopodobnie wpłynęła zbyt duża rozpiętość wieku dzieci (6—12 lat), oraz niezupełnie szczęśliwy dobór przedmiotów, uwzględnionych w kwestjonariuszu.

Bardzo ciekawe są dalsze wnioski Dawida. Na podstawie odpowiednich zestawień liczbowych wykazuje zależność między zasobem wyobrażeń a stopniem inteligencji, między zasobem wyobrażeń a wiekiem dzieci, oraz między rozwojem duchowym a fizycznym.

Dalsze wywody dotyczą zależności posiadanych wyobrażeń od płci dziecka, środowiska, z którego pochodzi, rasy i t. p.

Opracowując swój kwestjonariusz, Dawid niewątpliwie wzorował się na znanych mu pracach psychologów niemieckich i amerykańskich. Zresztą wszystkie te kwestjonariusze mają podobną budowę, a częściowo także i treść. Praca jednak Dawida nie jest kopją żadnego z wymienionych powyżej kwestjonariuszy; mimo zewnętrznych podobieństw posiada cechy swoiste.

Metoda badania zasobu umysłowego okazała się wartościową, gdyż badania z jej pomocą przeprowadzone pozwoliły wyciągnąć cały szereg wniosków

i uogólnień, mających znaczenie zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej.

b) Metoda badania inteligencji.

Głównie za sprawą A. Binet'a inteligencja dziecka staje się na przełomie XIX i XX wieku przedmiotem badań licznych psychologów.

Badania te przeprowadzane były przeważnie przy pomocy testów. Jednocześnie czyniono próby statystycznego opracowania otrzymanych wyników.

Dawida żywo interesowały nowe metody badań inteligencji, zgłębiał je i oceniał krytycznie. Żadna jednak metoda nie zadowalała go całkowicie. Wszystkim im zarzucał zbyt dużą zależność od wiedzy szkolnej, oraz od zdolności językowych, zasobu posiadanych wyrazów, łatwości wysławiania się i t. p. Poza tem, jego zdaniem, metody te zmuszają umysł do działania w warunkach nienaturalnych, sztucznych, zbyt oddalonych od tych, w jakich zazwyczaj ujawnia się inteligencja w życiu praktycznem.

Inną ich wadą jest brak ciągłości; ze względu na swą budowę i treść nadają się do badania już to niższych, już to znacznie wyższych stopni rozwoju umysłowego. To też za każdym razem pobudzają inne procesy psychiczne tak, że niemożliwem staje się porównać różne okresy lub stopnie rozwojowe.

Dawid, nie poprzestając na krytyce, opracował metodę, która w miarę możliwości miała być wolną od

wszystkich tych braków. Tę nową, skonstruowaną przez siebie metodę, nazwał „metodą przyczyn i skutków“, lub metodą „co i jak się stało?“.

Jej opisowi i szczegółowej analizie poświęcił znaczną część swego dzieła p. t. „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“ (1911). Metoda Dawida jest obrazkową. Testy obrazkowe znane już były i przed Dawidem. Zasadnicza różnica między testami obrazkowymi Dawida, a jego poprzedników polega na tem, że dotąd posługiwano się przeważnie pojedynczymi obrazkami, podczas gdy Dawid zastosował serję obrazków.

Jeżeli nawet niekiedy posługiwano się przy badaniu inteligencji serjami obrazków, jak np. w metodzie Heilbronnera¹⁾, to budowa ich była zupełnie inna, innym też, znacznie węższym, służyły celom.

Metoda przyczyn i skutków posiada dwie odmiany: dwuczłonową i wieloczłonową.

Odmiana dwuczłonowa. — Pewne zdarzenie, którego rozwój pociągnął za sobą szereg zmian, przedstawione jest na dwu obrazkach. Pierwszy z nich zapoznaje nas z momentem początkowym, z sytuacją, jaka była, nim się coś dzieć poczęło; drugi obrazek wyraża moment końcowy, następstwo jakiegoś dłuższego procesu, szeregu zmian, działań.

Dziecko badane ma wykazać związek pomiędzy jednym momentem a drugim.

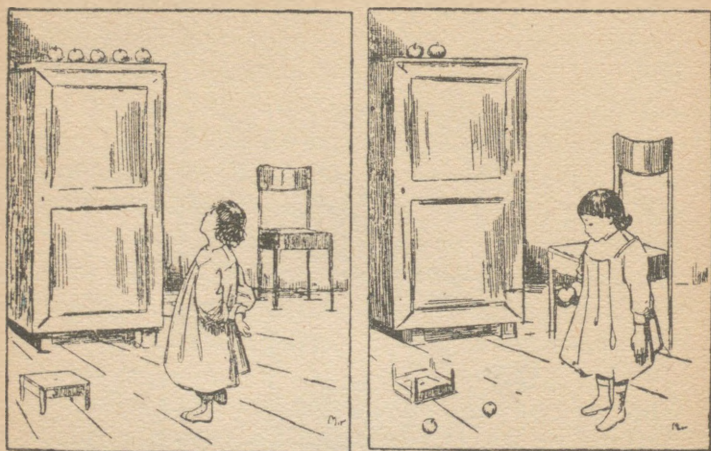
¹⁾ Patrz: K. Heilbronner, „Zur klinisch-psychiatrischen Untersuchungstechnik“, 1905 r.



Test obrazkowy — odmiana dwuczłonowa.

Odmiana wieloczłonowa. — Pewne zdarzenie przedstawione jest w kilku lub kilkunastu obrazkach, z których każdy wyraża jedną fazę, jedną z sytuacji, następujących kolejno po sobie.

Dziecko, którego inteligencję badamy, otrzymuje polecenie rozłożenia obrazków w porządku właściwym, t. j. takim, w jakim się dane zdarzenie rozwi-



Test obrazkowy — odmiana dwuczłonowa.

jało. Następnie ma powiedzieć, jaki jest związek między niemi, czyli „co się tu stało, jak i dlaczego?”

Zarówno w jednej, jak i w drugiej odmianie stosunek między członami może być zupełnie jednoznaczny, dopuszczający tylko jedno dobre rozwiązanie; albo też rozwikłanie pewnej sytuacji, której podstawowe momenty przedstawione są na obrazkach, nie wyklucza paru różnych możliwości, zwłaszcza w szczegółach drugorzędnych.

Zasadniczo pożądaný jest, zdaniem Dawida, pierwszy wypadek, lecz spotkanie się z drugim nie świadczy bynajmniej źle o metodzie. Życie bowiem praktyczne obfituje w niespodzianki, dopuszcza nie-

raz kilka rozwiązań pewnej sytuacji; niezawsze spotykamy się w niem z absolutną pewnością, lecz często z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem. Moment ten należy uwzględnić w metodzie eksperymentalnej. Jak stąd widać, Dawid pragnie, aby osoba badana znajdowała się w warunkach najbardziej zbliżonych do tych, w jakich naprawdę odbywają się procesy życia.

Oczywiście, między przejawami życia praktycznego, a sytuacjami, przedstawionymi w testach obrazkowych, istnieją bezwątpienia ważne różnice. Rzeczywista sytuacja jest zawsze bardziej złożona, trudniejsza do ujęcia ze względu na swój związek z całością życia. W zadaniach testowych skutkiem ograniczenia ilości danych faktycznych, skutkiem najczęściej jednoznacznego ich powiązania, mamy do czynienia z pewnem uproszczeniem życia. „Pomimo jednak tych różnic“, sędzi Dawid, „procesy psychiczne, w grę wchodzące w dwu wypadkach, są co do istoty swej te same, działać też muszą w takim samym doborze i dla analogicznych celów.“¹⁾

Jeżeli procesy te zachodzą prawidłowo w jednym wypadku, np. w próbach testowych, to możemy przypuszczać z dużem prawdopodobieństwem, że w warunkach życiowych działać będą równie dobrze, o ile, rozumie się, inne warunki będą sprzyjające. I odwrotnie: — o ile dziecko napotka przy rozwiązywa-

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, Warszawa 1927, str. 122.

niu testów duże trudności, przypuszczać można, że również będzie bezradne wobec wielu sytuacji, które wobec niego wysunie życie.

Przy stosowaniu metody przyczyn i skutków, jak przy każdym eksperymencie psychologicznym, należy uwzględnić dwa czynniki: podniecie, wywołującą zmianę w świadomości, oraz reakcję, która zmianę tę wyraża i może być w pewien sposób zarejestrowana.

Podniecie są tutaj obrazki, reakcją — procesy myślowe, zachodzące w świadomości osoby badanej.

Wśród procesów tych wyróżnić można dwie główne kategorie: rozumienie, które odpowiada pierwszej części zadania (co się stało?) i wyjaśnienie, dające odpowiedź na drugie pytanie (dlaczego, albo jak się coś stało?).

Pierwszym krokiem ku zrozumieniu jest rozpoznanie przedmiotów, przedstawionych na rysunkach i nazwanie ich. Ten proces szczególnie wyraźnie zaznacza się u dzieci, podczas gdy u dorosłych często przechodzi niepostrzeżenie i wyodrębnić go tylko można przez analizę dalszych czynności objaśnienia rysunku.

Następnym etapem zrozumienia jest znalezienie wzajemnego związku, stosunku przedmiotów. Stosunki te mogą być rozmaite: współczesności, przyczyny i skutku, tożsamości i t. p.

Podstawowym czynnikiem rozumienia, opartego na dostrzeganiu stosunków, jest równoczesne ujęcie, równoczesne rozumienie wielu różnych przedmiotów.



Test obrazkowy — odmiana wielocłonowa.

„Pewna liczba przedmiotów“, mówi Dawid, „musi być objęta jednym aktem umysłu lub w szeregu szybko po sobie następujących aktów, zachodzące między przedmiotami związki wzajemnie się popie-



Test obrazkowy — odmiana wieloczłonowa.

rają, wzmacniają w świadomości, zmuszają ją do abstrahowania takiej, a nie innej cechy lub stosunku. Ażeby pewien dany stosunek został zrozumiany,

musi być jednocześnie zrozumiany przez drugi stosunek i odwrotnie.“¹⁾)

Drugim podstawowym procesem umysłowym, będącym reakcją na podniecie obrazkową, jest wyjaśnienie.

Jeżeli w pierwszej części zadania chodzi głównie o rozpoznanie i powiązanie przedmiotów, znajdujących się na obrazkach, to druga część polega wyłącznie na uzupełnieniu tego, co jest bezpośrednio dane, a więc na znalezieniu tego, co istnieje lub co się stało poza sferą postrzegania.

Elementy, które mają być dopiero znalezione, nazywa Dawid ogniwami.

Głównem więc zadaniem wyjaśnienia jest wykrycie pośrednich ogniw, wiążących przyczynowo lub następczo dwa oddzielone od siebie momenty, zjawiska, procesy. Im więcej mamy danych szczegółów, im wyraźniejszy jest związek między nimi, tem większe pole do opisu znajduje czynność rozumienia, tem mniejsza rola przypada wyjaśnieniu. Gdy natomiast w przedstawieniu pewnego zdarzenia dane są tylko najważniejsze, konieczne momenty, wówczas samo rozumienie nie wystarcza; do głosu przyjąć muszą wyższe procesy umysłowe, objęte przez Dawida ogólnem mianem wyjaśnienia.

Od wyjaśnień rzeczywistych, które mogą być prawdziwe lub błędne, odróżnić należy wyjaśnienia pozorne, czyli pseudo-wyjaśnienia. Pierwsze „są

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 146—7.

mniej lub więcej przystosowane do danego, szczególnego wypadku. Treść ich zależna jest od tego, co zostało rozpoznane lub pośrednio wywnioskowane w przedmiocie, danym obecnie do wyjaśnienia i co powoduje reprodukcję odpowiednich ogniw wyjaśniających¹⁾)

Natomiast drugie nie są „wcale lub tylko w bardzo małym stopniu przystosowane do faktycznych szczegółów przedmiotu i sytuacji, przechodzą niejako mimo przedmiotu; albo nie żądają żadnego obrazu zmian, które przypuszczalnie musiały poprzedzić i spowodować to, co jest dane, albo obraz, jaki nasuwają, nie ma związku z faktycznym stanem rzeczy, luźnie się tylko o niego zaczepiając¹⁾)

Pseudo-wyjaśnienia dzieli Dawid na nawykowe i słowne. Osoby, dające nawykowe wyjaśnienia, starają się daną sytuację wytłumaczyć przy pomocy jakiegoś faktu, wziętego z życia, lecz niedostosowanego zupełnie do danych okoliczności, faktu, któremu przeczą wszystkie lub niektóre szczegóły, dane w postrzeganiu bezpośrednim.

Wyrazem jeszcze większej bezmyślności są wyjaśnienia, a raczej pseudo-wyjaśnienia słowne. W tym wypadku zupełny brak pomysłowości, zastój w reprodukcji wyobrażeń osoba badana usiłuje zastąpić jakimś wyrazem ogólnym, komunalem.

¹⁾) „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 197.

¹⁾) „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 197—8.

Po tych wyjaśnieniach Dawid przystępuje do omówienia sposobu mierzenia stopnia inteligencji przy pomocy swojej metody przyczyn i skutków. Akty, składające się na proces myślowy, są zdaniem jego, takie same we wszystkich okresach rozwoju, a różnią się tylko liczbą elementów. Elementem zaś zadania nazywa on „każdy przedstawiony w niem przedmiot, część jego lub cechę, które w ten lub inny sposób, pozytywnie lub negatywnie, pomagając lub przeszkadzając, przyczyniają się do dokonania się psychicznych aktów, wymaganych przez zadanie, czyli do udzielenia celowej, przystosowanej do warunków zadania, konsekwentnej odpowiedzi na pytanie: co się stało i jak się stało?“¹⁾ Elementem jest więc zarówno to, co jest przedstawione w zadaniach zmysłowo, jak i to, co musi być dopiero przy pomocy pracy myśli znalezione. Pierwsze to przedmioty, znajdujące się na rysunkach, drugie to ogniwa, wiążące poszczególne momenty akcji, czyli obrazy przypuszczalnych zmian, jakie zaszły między jednym a drugim momentem.

Najbardziej nawet pomysłowa metoda badania inteligencji niewiele przyniesie korzyści, jeżeli nie poda niezawodnych sposobów oceniania otrzymanych rezultatów badań. Chodzi poprostu o znalezienie jakiejś miary do szacowania inteligencji osób badanych.

Na podstawie dłuższych rozważań dochodzi

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 221—2.

Dawid do wniosku, że „miarą inteligencji będzie liczba elementów w zadaniach, które dany osobnik zdolny jest zrozumieć i wyjaśnić“.¹⁾ Poziom umysłowy danego osobnika można uważać za normalny, jeżeli liczba elementów, jaką myśl jego zdolna jest opanować, odpowiada liczbie elementów, właściwej dla danego okresu życia. Z dwóch inteligencji wyższą jest ta, która opanowuje większą liczbę elementów.

Zdolność wynajdywania ogniów jest symptomem wyższych procesów umysłowych, aniżeli samo tylko oznaczanie przedmiotów.

Następnie Dawid usiłuje skonstruować jakąś „miarę“ inteligencji. Twierdzi on, że większość dzieci w wieku 6—8 lat zdolna jest rozwiązać zadania dwuczłonowe o 5 elementach (4 przedmioty, 1 ogniwo), z pośród zadań o 4 do 6 członach takie, które obejmują 7—11 przedmiotów. Dziecko starsze, powyżej lat 9, powinno rozumieć wszystkie dwuczłonowe i wieloczłonowe zadania, zawierające do 19 elementów. Dla osobników od 13 lat wzwyż normą jest rozwiązanie zadań dwuczłonowych o 12 elementach i bardziej skomplikowanych zadań wieloczłonowych (serie, złożone z 13 obrazków).

W ostatecznej jednak ocenie inteligencji radzi Dawid zachowywać dużą ostrożność. Rozwiązanie bowiem każdego zadania jest wynikiem szeregu procesów umysłowych.

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 283.

Wprawdzie celowe dokonywanie się tych procesów zależy przede wszystkim od stopnia rozwoju danego umysłu, ale jednocześnie różne wpływy uboczne zarówno natury zewnętrznej, jak i wewnętrznej mogą hamować lub ułatwiać przebieg tych procesów. Skutkiem tych zmieniających się, a niedostępnych naszej kontroli warunków umysł na jednakowe podniety reaguje często w różny sposób.

Może się tak zdarzyć, że, chociaż umysł wogóle zdolny jest opanować daną liczbę elementów, w pewnym szczególnym wypadku zadaniu nie sprosta. Ażeby ten zmienny czynnik wyłączyć, należy, zdaniem Dawida, rozszerzyć podstawę doświadczalną, na której opieramy ocenę. To rozszerzenie podstawy doświadczalnej może iść w dwu kierunkach: „albo dać to samo zadanie w określonym stopniu złożoności znacznej liczbie osób, albo, mając do zbadania jedną osobę, dać jej większą liczbę zadań różnej treści, ale o jednej i tej samej liczbie elementów“.¹⁾

Z wyżej przytoczonych rozważań wynika, że Dawidowi chodziło o skonstatowanie takiej metody, przy pomocy której możnaby nie tylko badać, ale i niezawodnie oceniać inteligencję.

Zamiar jednak stworzenia bezwzględnej miary inteligencji właściwie nie udał mu się.²⁾ Metoda

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 284.

²⁾ Potwierdzenie swego zdania znalazłam w artykule B. Milawskiej p. t. „Metoda przyczyn i skutków

przyczyn i skutków w tym stanie, w jakim nam ją Dawid zostawił, dostarczyć może tylko względnej miary inteligencji. Przy jej pomocy można osobie badanej wyznaczyć określone miejsce w obrębie dowolnej, możliwie jednolitej grupy osobników, np. w klasie szkolnej. Natomiast metoda ta, przynajmniej w obecnym stanie, nie nadaje się do bezwzględnego mierzenia inteligencji, a więc nie może zastąpić metrycznej skali testów A. Bineta.

Jeżeli metoda dostarczyć ma bezwzględnej miary inteligencji, musi wyznaczyć dla każdego okresu rozwojowego pewną grupę testów, odgrywających rolę kanonów, z którymi możnaby porównać wyniki, osiągnięte przez poszczególne jednostki. Poprzednio testy te poddane muszą być t. zw. standaryzacji, t. j. dokładnemu zbadaniu i stwierdzeniu, czy rzeczywiście dana grupa testów wyzwala te procesy umysłowe, które są charakterystyczne dla danego okresu życia.

Niestety, wymaganiom tym nie udało się Dawidowi uczynić zadość. Nie określił bowiem bliżej, ile i jakie elementy myślowe charakteryzują poszczególne okresy rozwojowe; nie przeprowadził też standaryzacji testów. Daje wprowadzić pewne wskazówki,

Dawida (serja obrazkowa), jako test do badania inteligencji". „Psychotechnika“, Warszawa 1927, nr. 4, str. 35.

W powyższym artykule autorka omawia wyniki badania inteligencji, które przeprowadzone było przez Pracownię Psychologiczną w Łodzi.

dotyczące mierzenia inteligencji, ale są one tak ogólne, że na ich podstawie nie można się kusić o bezwzględną ocenę inteligencji.

Natomiast metoda przyczyn i skutków dostarczyć może względnej miary inteligencji; nadmienić należy, że obecnie w postępowaniu testowem mierzenie względne znajduje szerokie zastosowanie i zdaje się, że rozwojowi metody testowej towarzyszyć będzie raczej mierzenie względne, jako bardziej zbliżone do życia realnego i zrozumialsze w zastosowaniu praktycznem, niż wszelkie „bezwzględne ocenianie“ inteligencji.

Razi też nieco, że autor w metodzie swej uwzględnia tylko ilościowy punkt widzenia, a pomija zupełnie jakościowy. Przecież zadania, któremi posługiwał się Dawid, różniły się nie tylko mniejszą lub większą złożonością, ale także i treścią. Ze względu na obrazkowy charakter treści w testach Dawida odgrywa większą rolę, niż w jakichkolwiek innych. Autor uważa jednak różnice jakościowe za nieistotne i twierdzi, że ważnem jest to tylko, czy treść ta przy całej swej różnorodności nie przekracza zakresu doświadczenia, jakiem przypuszczalnie rozporządza osoba badana. Ponieważ starał się, aby rozwiązania zadań nie były zależne od wiedzy szkolnej, ani nawet od takich wiadomości, z którymi dzieci w normalnych warunkach niezawsze mają sposobność się zapoznać, sądzi przeto, że nieuwzględnienie jakościowego punktu widzenia istotnego znaczenia nie ma.

Na to odpowiedzieć można, że rzeczy bardzo dobrze znane niezawsze w jednakowy sposób na nas oddziałują. Wchodzą tu w grę przede wszystkim czynniki zainteresowania i emocjonalne. Co dla jednego dziecka może być interesującym i porywać je swą treścią, to dla drugiego może być obojętne, a przeto i niezrozumiałe. Oczywiście, w takiej skrajnej formie wypadki podobne rzadko mają miejsce: zainteresowania dzieci, będących mniej więcej w jednakowym wieku, mają wiele cech wspólnych. Pewnych jednak różnic, często dość znacznych (płeć, środowisko i t. p.), całkowicie pominąć nie można.

Mimo tych usterek i niedociągnięć, metoda przyczyn i skutków posiada dużą wartość. Wielką jej zaletą jest łatwość w zastosowaniu, zajmująca treść zadań, co nie jest bez znaczenia przy badaniu dzieci, oraz stosunkowo niewielkie oddalenie od warunków, w jakich ujawnia się zazwyczaj inteligencja w życiu praktycznym. Zadania, obmyślane przez Dawida, mają pod tym względem przewagę nad sztucznymi nieco i oschłymi co do treści testami Bineta. Uniknął też Dawid szczęśliwie „krwawych“ tematów (choć zdarzają się drastyczne, np. kradzież jabłek), których tak wiele spotykamy w testach autora „Pojęć nowoczesnych o dzieciach“.

Metoda przyczyn i skutków okazała się przydatną dla celów życiowych: między oceną inteligencji opartą na postępach uczniów w szkole, a wyni-

kiem badania zapomocą testów Dawida zachodzi korelacja dostatecznie wysoka.¹⁾

Jeszcze przed wojną badał jej przydatność dla celów praktycznych dr. H. Rowid. Próba na szerszą skalę powtórzona była przed 10 laty w miejskiej pracowni psychologicznej w Łodzi. Metoda ta znalazła także dość szerokie zastosowanie zagranicą, oczywiście z pewnemi modyfikacjami. A choć rozpowszechniła się tam pod nazwą metody dra Decroly, to jednak i E. Claparède, i u nas J. Joteyko uznają Dawida za jej twórcę.²⁾

I dziś metody tej nie można uważać bynajmniej za przestarzałą: z powodzeniem stosowana być może do badania inteligencji dzieci i młodzieży. Należałoby tylko jedne serje obrazków poprawić, inne opracować na nowo.

¹⁾ Patrz artykuł H. Rowida: „O metodzie przyczyn i skutków“, „Ruch Pedagogiczny“, 1924 r., nr. 3—4.

²⁾ E. Claparède, Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów, Książnica-Atlas, str. 260—263. — J. Joteyko, Metoda testów umysłowych, Książnica-Atlas, str. 235—237.

„Kto chce innych oświecić, podnieść przez miłość dla nich, ten musi zarazem chcieć uczynić to w sposób najlepszy, najskuteczniejszy.“

(J. Wł. Dawid, „O duszy nauczycielstwa“.)

III. O nauczaniu niektórych przedmiotów.

1. Wyjaśnienia wstępne.

Przygotowanie zawodowe naszego nauczycielstwa w tym czasie, kiedy Dawid rozpoczynał swoją działalność naukową w dziedzinie pedagogiki, było bardzo niskie.

Szeroko rozpowszechnione nauczanie prywatne dało zatrudnienie licznym rzeszom nauczycieli domowych. Przygotowanie, jakie otrzymywali przyszli nauczyciele w seminarjach rządowych, było niedostateczne. Uczelnie te były z reguły trzyletnie, a do wstąpienia do nich wystarczyło ukończenie szkoły początkowej.¹⁾ To też wychowankowie seminarjów

¹⁾ „Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej“, Warszawa 1929, str. 80.

nie mieli ani dostatecznego wykształcenia ogólnego, ani zawodowego. Poza tem seminarjów tych było w Królestwie stosunkowo niewiele. Do pracy nauczycielskiej przystępowały najczęściej osoby z pełnem lub niepełnem wykształceniem gimnazjalnem.

Z potrzeby wiedzy pedagogicznej nie zdawano sobie przeważnie sprawy. Sądzono, że zastąpić ją mogą wrodzone zdolności, intuicja pedagogiczna, a przedewszystkiem rutyna.

Brak dostatecznego przygotowania zawodowego naszego nauczycielstwa przerażał Dawida. „Umiejętność nauczania“, pisze, „znajduje się u nas w pierwotnym bardzo stopniu; ogólna prawie obojętność naszych nauczycieli i zupełna prawie z ich strony nieznajomość praw psychicznego życia i rozwoju niemożliwem czyni osiągnięcie jakichkolwiek racjonalnych celów, prócz napychania umysłów wiadomościami.“¹⁾

Z tej bolesnej świadomości zrodziło się w duszy jego dążenie do podniesienia poziomu wykształcenia zawodowego naszych nauczycieli. Pragnął on, by nauczanie oparte zostało na racjonalnych podstawach, by dostosowane było do zdolności i zainteresowań dziecka, by kształciło, miast napychać umysł dziecka często bezwartościowymi wiadomościami, balastem, przytłumiającym jego rozwój umysłowy.

Wyraz swoim poglądom na nauczanie dał on

¹⁾ J. Wł. Dawid, „O zarazie moralnej“, Warszawa 1886, str. 154.

w licznych pracach i artykułach pedagogicznych (np. „Jak się uczyć pedagogiki“, „Nasze freblanki“ i inne).

Nie poprzestając na udzielaniu ogólnych wskazań dydaktycznych, zastanawiał się również Dawid nad metodami nauczania poszczególnych przedmiotów. Będąc redaktorem „Przeglądu Pedagogicznego“, w piśmie tem utworzył specjalny dział, poświęcony omawianiu metod nauczania.

Z pod jego pióra wyszły „metodyczne kursy“ nauki o rzeczach, języka polskiego (pierwszy rok nauczania) i rysunków (drugi rok nauczania). Najwszechstronniej opracował metodykę nauki o rzeczach, poświęcając jej osobną pracę p. t. „Nauka o rzeczach“ (1892).

2. Nauka o rzeczach.

a) Cel i zadanie nauki o rzeczach.

Nigdy może J. Wł. Dawid nie znajdował się pod tak silnym wpływem pedagogiki Herbart, jak w okresie pisania „Nauki o rzeczach“. Świadczą o tem poglądy jego na cele wychowawcze, na rolę wyobrażeń w rozwoju życia umysłowego, na zainteresowanie, na znaczenie stopni formalnych w nauczaniu i t. p.

Zgodnie z Herbartem uważa on, że cel zarówno

nauczania, jak wychowania, polega na tem, aby urobić charakter moralny wychowanka.

Ten ogólny cel wychowania osiągnąć można tylko przy pomocy właściwych środków, t. j. a) przez wprowadzenie do umysłu takich a nie innych wyobrażeń, czyli udzielenie odpowiedniej wiedzy, b) przez rozbudzenie określonych zainteresowań, uzdolnień i sprawności umysłowej.

Zadaniem „pierwszej nauki rzeczowej“ jest zapoznać dziecko z elementami przedmiotowego poznania, rozwinąć elementarne zdolności umysłowe, oraz rozbudzić zainteresowania dla świata zjawisk konkretnych. Te zadania materialne i formalne początkowego nauczania powinny się pokrywać, gdyż „udzielanie obniżonej wiedzy z jednej strony i z drugiej rozwijanie odnośnej zdolności i budzenie interesu w rzeczywistości są sprawą jedną i tą samą“.¹⁾

Zdolności należy rozwijać, nauczając rzeczy konkretnych. Warunkiem doskonalenia się zdolności jest ćwiczenie. Wiadomo, że powtarzając tę samą czynność wiele razy, wykonywamy ją w czasie coraz to krótszym i przy coraz mniejszym zużyciu siły. Dla praktyki pedagogicznej doniosłe znaczenie będzie miała odpowiedź na pytanie, w jakim zakresie działa ćwiczenie, t. j. „czy i o ile czynności, wykonywane na poszczególnym przedmiocie, kształcą odnośną zdolność i dla wszystkich innych przedmiotów“.

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Nauka o rzeczach“, Warszawa 1892, str. 381.

Rozważania Dawida, dotyczące tej sprawy, mają silne zabarwienie fizjologiczne. W wykonaniu każdej czynności umysłowej biorą udział określone części układu nerwowego. Organ, wykonywujący pewną pracę, otrzymuje większą ilość krwi, skutkiem czego zwiększa się jego zdolność do pracy, zasób jego energii potencjalnej. Ponieważ jedno naczynie krwionośne w mózgu pozostaje na usługach nie jednego, lecz całej grupy ośrodków mózgowych, przeto prawdopodobnem jest, że wzmocniona działalność poszczególnych ośrodków, wywołując miejscowe przekrwienie, podnosi żywotność nie tylko danych ośrodków, lecz i sąsiednich, a do pewnego stopnia całego mózgu. Stąd Dawid wyprowadza wniosek, iż „praca mózgowa zwrócona nawet w specjalnym kierunku, nie pozostaje bez korzystnego wpływu na energję mózgu jako całości“.¹⁾

Ogólne podniesienie się energii centralnego organu nerwowego może być wywołane jeszcze przez inne przyczyny.

Wiadomo, że pobudzenie jednego jakiegos mięśnia zazwyczaj wywołuje nie tylko ruch tego tylko mięśnia, lecz również reakcję całej grupy lub grup mięśniowych; pobudzenie jednego włókna nerwowego w pewnych warunkach może wywołać zmiany w całym układzie nerwowym.

Podobne oddziaływania zachodzą także między czynnościami kory mózgowej. Podnieta zewnętrzna

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 385.

lub wewnętrzna, wywołując podrażnienie pewnego określonego ośrodka kory mózgowej, pośrednio oddziałująca na wiele innych ośrodków. W ten sposób mózg „pod wpływem ograniczonej i specjalnej pracy utrzymuje się stale w stanie pewnego napięcia; umysł nabiera pewnej pobudliwości (t. j. dostępny jest łatwo dla wrażeń), bystrości (t. j. czynność swą szybko wykonywa) i ruchliwości (t. j. łatwej reprodukcji) i to nie tylko w danym specjalnym kierunku, lecz i w różnych innych kierunkach“¹⁾.

Ten wpływ ćwiczenia dotyczy jednak tylko ilościowej strony procesów umysłowych.

Inaczej sprawa się przedstawia, gdy w pewnych procesach umysłowych uwzględniać będziemy pierwiastki treści, gdy rozpatrywać będziemy takie uzdolnienia, jak np. postrzegawczość, rozumowanie, pamięć logiczną i t. p.

Kształcenie tych zdolności odbywać się może tylko na podłożu „elementarnej pamięci i asymilacji“. Wpływ czynności umysłowej, która nie pozostawia w świadomości żadnych śladów, jest bardzo ograniczony. A i w tych wypadkach, kiedy czynność umysłowa wzbogaca treść naszej świadomości, wpływ jej nie rozciąga się zbyt daleko.

„W zastosowaniu do przedmiotów nowych zdolność nasza pamięci, myślenia i t. p. w ten sposób na przedmiocie nowym kształcona, doskonalszą się okaże w tym tylko wypadku, jeśli te nowe przedmio-

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 386—7.

ty zawierają w sobie pewne identyczne pierwiastki w porównaniu z przedmiotem, na którym zdolność była pierwotnie kształcona.¹⁾ Nauka języka np. kształci pamięć do coraz łatwiejszej i dokładniejszej reprodukcji pewnych form językowych, ale bynajmniej nie uzdolnia przez to pamięci do reprodukcji wszystkich przedmiotów.

Tylko wtedy pewna zdolność umysłowa, kształcona na jakimś jednym przedmiocie, doskonalszą się okaże w zastosowaniu do innych przedmiotów, jeśli te nowe przedmioty zawierać będą wspólne pierwiastki z przedmiotami, na których zdolność ta była poprzednio kształcona. Tak np., ucząc się języka łacińskiego, kształcimy w pewnym stopniu swą pamięć do języków romańskich, nieznacznie do języka niemieckiego lub polskiego, a już pamięć dla konkretnych faktów przyrodniczych żadnej lub prawie żadnej nie odniesie stąd korzyści. „Wobec tego nie może być mowy o kształceniu zdolności ogólnem, niby jakichś władz szczególnych i prostych.“²⁾ Przenoszenie się zdolności z jednego przedmiotu na inne uwarunkowane więc jest zawsze wspólnością treści tych przedmiotów.

Widzimy więc, że Dawid posiada na sprawę formalnego kształcenia własny pogląd, który zbliża się pod pewnym względem do „teorii wspólnych składników“, sformułowanej przez psychologa ame-

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 392.

²⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 393.

rykańskiego Thorndike'a. Teorja ta tłumaczy przenoszenie się wprawy z jednej funkcji umysłowej na drugą istnieniem w obu funkcjach wspólnych składników. Najważniejsze z nich są następujące: I składnik materiału (wspólne elementy treści), II sposoby postępowania przy nauczaniu i uczeniu się, III wyobrażenia wspólnych celów.¹⁾

Dawid uwzględnił coprawda tylko pierwszy z tych składników, ale uczynił to na wiele lat przed ukazaniem się teorji Thorndike'a.

Przechodząc następnie do nauki o rzeczach, Dawid uważa, że przedmiot ten może i powinien służyć sprawie kształcenia niektórych zdolności umysłowych, a przede wszystkim zdolności bezpośredniego poznawania rzeczy.

Dziecko interesuje się wprawdzie przedmiotami bliższego i dalszego otoczenia, lecz postrzeganie jego i przyswajanie nowych treści jest bardzo niedokładne. Pod wpływem ćwiczenia zdolności te mogą się rozwinąć.

Ponieważ zdolności nasze specjalizują się, chcąc przeto rozwinąć elementarną zdolność postrzegania wogóle, „uwzględnić należy elementy wszelkich głównych form istnienia i objąć przedstawicieli wszystkich głównych typów”.²⁾

¹⁾ Edward Thorndike, „Psychologie der Erziehung“. Przekład O. Bobertaga, Jena 1922, str. 221.

²⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 400.

Wiedza jednak, jak i zdolności umysłowe, pozostać mogą kapitałem martwym, jeśli brak jest siły, któraby je do działania i zastosowania pobudziła. Tą siłą, która chroni umysł przed apatią i bezwładem, jest zainteresowanie. Ono to „sprawia, że do zdobytej wiedzy przywiązujemy wewnętrzną wartość, że pragniemy ją stale posiadać i zakres jej pomnażać”.¹⁾

Rozwijanie zainteresowań umysłowych uważa autor za równie ważne zadanie nauczania, jak udzielanie wiedzy i kształcenie zdolności. Nauczanie nie spełni jednak pod tym względem swego zadania, jeśli nie będzie wyzwalало uczuć przyjemnych.

Dla obudzenia ich niezbędnem jest pozyskanie dla przedmiotu uwagi ucznia. „Warunkiem, który pośrednio wiedzie do rozwinięcia interesu umysłowego“, mówi Dawid, „jest to wszystko, co pobudza i utrzymuje uwagę pod którąkolwiek z jej postaci.”²⁾

W poglądach swych na stosunek uwagi do zainteresowania pozostaje Dawid w sposób widoczny pod wpływem Herbarta, według którego zainteresowanie tkwi w uwadze mimowolnej.³⁾ Dzisiejsza jednak nauka na innem stanęła stanowisku. „Współcześni psychologowie“, mówi prof. B. Nawroczyński,

¹⁾ Tamże, str. 430.

²⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 419.

³⁾ J. Fr. Herbart, „Pädagogische Schriften“, tom II, „Umriss pädagogischer Vorlesungen“, § 73, str. 539. Lipsk 1880 r.

„lepiej ujmują tę sprawę, dopatrując się w zainteresowaniu subiektywnego warunku aktów uwagi.“¹⁾)

Takie ujęcie kwestji wydaje się jedynie słusznem. Dziecko bowiem dopiero wówczas potrafi skupić uwagę na pewnym przedmiocie, gdy ten budzi jego zainteresowanie, ale nie odwrotnie.

Uwaga jest dla Dawida podstawowym, ale nie jedynym warunkiem wzbudzenia zainteresowań w dziecku. Drugim warunkiem jest samodzielność pracy ucznia. System nauczania oparty tylko na zadawaniu lekcyj, przesłuchiwaniu ich i stawianiu stopni nigdy prawdziwego zainteresowania nie obudzi. Również nie rozwinie się zainteresowanie, gdy program nauczania, a zatem i poszczególne lekcje będą zbyt przeładowane szczegółami. „Wykład, który roztacza obfitość faktów i dat szczegółowych, przepływa tylko po wierzchu umysłu, pozostawia go próżnym i obojętnym dla przedmiotu.“²⁾)

Ażeby móc poznać pewne prawdy gruntownie, musi ich być niewiele, muszą to więc być tylko fakty, pojęcia i prawdy podstawowe, „które powtarzają się w wielu bardziej złożonych kombinacjach“. Tak więc „elementarność i gruntowność“ nauczania stanowią trzeci warunek budzenia zainteresowania.

Tylko wiedzą gruntownie przyswojoną będzie mógł uczeń zawsze rozporządzać i we wszelkich warunkach łatwo ją produkować. Taka wiedza daje

¹⁾ „Zasady nauczania“, str. 166.

²⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 421.

nam poczucie pewności i siły i stać się może źródłem zainteresowań umysłowych. To poczucie mocy jeszcze się spotęguje, gdy wiedza będzie miała charakter życiowy i przystosowana będzie do warunków i potrzeb rzeczywistych. Należy więc uczniowi wskazywać związek nauki z życiem, nasuwać okoliczności, któreby pozwoliły mu ten związek stwierdzić i wiedzę stosować. Tak więc „żywołność“ wiedzy jest czwartym i ostatnim warunkiem wzbudzania zainteresowań umysłowych w dziecku.

Dawid uważa, że nauka o rzeczach zarówno ze względu na swój przedmiot, jak i metody nauczania, szczególnie nadaje się do budzenia zainteresowań intelektualnych dziecka.

b) Przedmiot nauki o rzeczach.

Materjalnem zadaniem nauki o rzeczach jest, według Dawida, utrwalenie w umyśle dziecka grup wyobrażeniowych, odpowiadających skupieniom cech przedmiotowych w różnych typach rzeczy, t. j. „takich skupień, które zawierałyby wyobrażenia wszystkich ważnych cech każdego głównego typu“.¹⁾

Te skupienia wyobrażeń odgrywać mają podobną rolę, jak u Herbart'a masy apercepcyjne, to znaczy ułatwiać asymilację nowych wyobrażeń.

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 372.

Zdobywanie podstawowych wyobrażeń odbywać się powinno za pośrednictwem przedmiotów konkretnych, wyodrębnionych z pewnego szerszego otoczenia i rozważanych, jako pewne zamknięte w sobie całości. Całości te muszą być przytem „zbiorami przyrodzonymi, t. j. wytwarzanymi przez działanie sił przyrody“.

Rozpatrując te zbiory, nietrudno zauważyć, że rządzi nimi pewien czynnik stały i konieczny. Jest nim „wzajemna zależność istot i rzeczy“.

I tak np.: czynniki nieorganiczne przyrody (gleba, powietrze, woda) warunkują zjawienie się określonej roślinności, ta znowu pozostaje w ścisłym związku z formami świata zwierzęcego.

Takich przyrodzonych zbiorowisk, dostępnych bezpośredniemu postrzeganiu, wyróżniamy w naszym otoczeniu kilka, a mianowicie: pole (ugór, pastwisko, miedza), łąka (trzęsawisko, bagno), las (zarośla, gaik), woda (rzeka, potok, staw, sadzawka, glinianka, młynówka, rów). W tych skupieniach współistnienie przedmiotów zależne jest od działania pewnych bezwiednych sił przyrody.

Zbiory te uzupełnić jeszcze należy takimi, w których układ przedmiotów uwarunkowany jest potrzebami człowieka; do nich należą przede wszystkim siedziby ludzkie, a więc miasto, wieś, dom (mieszkanie), ogród i pokój. „Wyliczone zbiory“, mówi Dawid, „zależne będąc od działania czynników stałych i powszechnych, powtarzają się zawsze i wszędzie na

całym obszarze przyrody i reprezentują wszystkie odmiany tego otoczenia, w jakim człowiek w życiu znaleźć się może. Wobec tego te zbiory, a nie inne, służyć mogą za podstawę do nauki szkolnej o przyrodzie.¹⁾)

Poznanie otoczenia rozpocząć należy od wyróżnienia w tych zbiorach pojedynczych przedmiotów, odrębnych rzeczy, będących też pewnemi całościami.

Ponieważ każdy przedmiot składa się z pewnych podstawowych części, więc dalszą czynnością metodyczną będzie wyodrębnienie głównych części przedmiotów.

Poznanie najważniejszych części przedmiotów konkretnych stanowi zadanie pierwszego działu nauki o rzeczach.

W drugim dziale rozważane są cechy czyli własności rzeczy, a mianowicie: kształt, wielkość, ruch, barwa, dźwięk, smak, zapach, własności dotykowe i ilość.

Te własności niejednakową mają wartość dla poznania rzeczy. Zależy ona od tego, jakie zmysły są czynne przy poznawaniu przedmiotów, oraz od stopnia zdolności organów zmysłowych do dokładnego odróżniania cech i trwałego zatrzymywania odbieranych wrażeń. Największe znaczenie dla poznania zjawisk zmysłowych mają: wzrok, słuch, dotyk i zmysł mięśniowy. Przy pomocy tych zmysłów poznajemy takie cechy przedmiotów, jak ruch,

¹⁾ Nauka o rzeczach“, str. 453.

kształt, wielkość, barwa, dźwięk; stanowią one większość naszych wyobrażeń o świecie zewnętrznym.

Wartość poznawcza cechy zależy od jej stałości i powszechności.

Cechami najbardziej stałymi i powszechnymi, zasługującymi na szczególne uwzględnienie w nauczaniu, są: kształt (położenie), wielkość, liczba i ruch, następnie barwa i niektóre własności dotykowe, jak twardość i ciężar, wreszcie smak i dotyk.

Ze względów jednak praktycznych najlogiczniej będzie wyjść z pojęcia ruchu, „gdyż ten leży w podstawie poznawania wielu ważnych cech”.

Zadaniem tego działu nauki o rzeczach jest wytworzenie w umyśle ucznia pewnych pojęć ogólnych, które Dawid niewłaściwie nazywa „cechami“, przez co utrudnia zrozumienie i tak nieco ciężkich swych wywodów.

Droga jednak, jaką obrał, aby doprowadzić dziecko do tych pojęć, jest słuszną i racjonalną. Wytwarzanie ich odbywać się ma przez abstrahowanie pewnej cechy, dostrzeżonej na wielu znanych, konkretnych przedmiotach. Ażeby np. doprowadzić dziecko do pojęcia ruchu i jego rodzajów, analizuje się ruchy ludzi, wielu zwierząt i przedmiotów martwych. Dopiero na takiej szerokiej podstawie dziecko zdobywa zasadnicze pojęcia abstrakcyjne.

Tu jednak nasuwa się pytanie, czy te czynności nie są za trudne dla dzieci, zwłaszcza młodszych i czy mogą je naprawdę zainteresować.

Z punktu widzenia dzisiejszej psychologii dziecka możnaby niejedno zarzucić rozwiniętej przez Dawida „nauce o cechach“. Sama jednak metoda, omówiona przez autora, jest racjonalną i może z powodzeniem być stosowana np. przy nauce propedeutyki fizyki, czy geometrii.

Po wprowadzeniu do umysłu dziecka pewnych wyobrażeń, mających stanowić podstawę do dalszej asymilacji części i cech przedmiotów, z którymi dziecko się zetknie, przystąpić należy do połączenia tych wyobrażeń w grupy, „odpowiadające typowym skupieniom części i cech w przedmiotach konkretnych“. Stanowi to zadanie trzeciego działu nauki o rzeczach — nauki o typach.

Biorąc pod uwagę fakt, iż między przedmiotami, należącymi do pewnego typu, zachodzą dość znaczne różnice, należy w praktyce uwzględnić tych przedmiotów tyle, iżby w sposób dostateczny reprezentowane były wszystkie ważniejsze odmiany danego typu. Chcąc stworzyć np. typ „zwierzę“, należy uwzględnić nie tylko ssaki, ptaki, płazy, owady, ale i grupy zwierząt, odznaczających się wielkością lub niezwykłym kształtem.

Z rozważań powyższych wynika, że Dawidowi chodziło o wytworzenie w umyśle dziecka pojęć pewnych klas przedmiotów, takich, jak „człowiek“, „zwierzę“, „roślina“, „minerał“, „rzecz“.

Ażeby ułatwić doprowadzenie ucznia do poznania tych „typów“, podaje Dawid odpowiednie sche-

maty, wskazujące, na co przedewszystkiem należy zwrócić uwagę. Oto przykład.

Typ: ciało mineralne.

I. Całość.

1. Nazwa.

2. Znajdowanie się w pewnym zbiorze.

II. Części (w minerałach złożonych).

III. Całości i części:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 1. Stan skupienia (stały, | 8. Twardość. Przyleganie. |
| płynny, zbity, sypki itp.). | 9. Ciężar. |
| 2. Kształt | 10. Rozpuszczalność. |
| 3. Połysk. | 11. Topliwość. |
| 4. Barwa. | 12. Palność. |
| 5. Przeźroczystość. | 13. Plastyczność. |
| 6. Rysa. | 14. Smak. Zapach. |
| 7. Odłam. | 15. Dźwięk (metali). |

Wytworzenie tych podstawowych typów rzeczy ma, zdaniem Dawida, bardzo doniosłe znaczenie dla dalszego poznawania otaczających nas zjawisk, dla asymilacji nowych wyobrażeń o świecie zewnętrznym.

„Skupienia cech przedmiotowych“, pisze on, „nie są nieskończenie zmienne, lecz powtarzają się: prowadzą do ograniczonej liczby skupień typowych, przeto i grupy wyobrażeń, potrzebne do poznania pojedynczych przedmiotów, ograniczone są co do ilości, mogą być przewidziane i naprzód przygotowane. Takich grup związanych z sobą wyobrażeń

asymilacyjnych, oczywiście, umysł tyleż posiadać musi, ile jest typowych skupień cech przedmiotowych, czyli ile jest głównych typów rzeczy i typów części.“¹⁾)

Nie negując bynajmniej korzyści, jakie osiągnąć mogłyby pewne dzieci z posiadania takich schematów myślowych, ułatwiających planową obserwację rzeczy i przyswajanie nowych wyobrażeń, wątpię jednak można, czy droga, jaką obrał Dawid, odpowiednia jest dla ogółu dzieci, uczących się nauki o rzeczach. Zdaje się, że nie. Wszak nauka o rzeczach przeznaczona była dla dzieci od trzeciego roku życia. W tym wieku zaś na wszelkie abstrakcje i uogólnienia jeszcze jest za wcześnie.

Po tych przydługich nieco rozważaniach Dawid dochodzi do wniosku, że przedmiotem nauki o rzeczach są „ogólne, t. j. najczęściej powtarzające się części, cechy i typy wszystkich głównych klas przedmiotów, o ile przytem te ostatnie w zwykłych warunkach nauczania mogą być na zmysły okazywane“.²⁾)

Wkońcu autor zastanawia się nad tem, w jaki sposób treść nauki o częściach, cechach i typach ma być rozdzielona na pojedyncze lekcje. Uważa on postępowanie takie, w którym przy omawianiu jakiegoś przedmiotu „wymienia się jednocześnie tak części jego, jak i cechy“, za niemethodyczne. Poznanie bowiem części przedmiotu jest właściwie czynnością

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 367—8.

²⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 448.

przygotowawczą do ujęcia jego cech, określenie zaś typów uwarunkowane jest uprzednim zapoznaniem się z częściami i cechami przedmiotu. Z naciskiem podkreśla, że każda lekcja musi być albo lekcją o częściach, albo o cechach przedmiotu.

Dopiero, gdy dziecko pozna dokładnie pewną liczbę części i cech, możemy prowadzić je do ujęcia „całości konkretnych pod formą lekcji o typach“.

Czy zasada ta da się przeprowadzić w całej ciągłości w praktyce, wątpić można. Zresztą i autor sam ma co do tego pewne zastrzeżenia, bo obszernie swe rozważania kończy uwagą: „Zasada ta o tyle obowiązywać nas będzie, o ile rzeczywiście ułatwienie procesu abstrakcji, pośredniczącego w poznawaniu cech, rozdzielenia takiego wymaga.“¹⁾)

c) Metoda nauki o rzeczach.

Zdaniem Dawida, nauka o rzeczach, będąc częścią nauczania ogólnego, a jednocześnie działem nauki o przyrodzie, zajmuje w systemie nauczania ogólnego i nauczania przyrodniczego stanowisko szczególne. Opracowanie metody tego przedmiotu nie jest rzeczą prostą, ponieważ „zadość musi uczynić zasadom nauczania wogóle, nauczania przyrodniczego, oraz pew-

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 496.

nym zasadom, z natury danego przedmiotu wypływającym“.¹⁾

Zagadnienie ogólnych zasad nauczania u Dawida sprowadza się do zagadnienia toku nauczania. Nazywa on go wręcz „ogólną metodą nauczania“. Jest to ujęcie sprawy żywo przypominające poglądy pedagogów, zaliczanych do szkoły Herbarta. „Ogólną metodę nauczania“ wyprowadza Dawid z podstawowego procesu umysłowego, w którym wyróżnia trzy momenty: 1. przyjmowanie zewnętrznych podnieć i postrzeżeń, 2. wewnętrzną przeróbkę tych postrzeżeń i 3. ruchową reakcję na podniety. Każdy z tych momentów może być w rozmaitych działach nauczania uwzględniany w mniejszym lub większym stopniu. Nauki takie, jak przyrodoznawstwo opisowe, geografia itp. opierają się przeważnie na bezpośrednim poznawaniu przez postrzeganie. W matematyce, logice, filozofii przeważają procesy umysłowe, zaś w umiejętnościach praktycznych, jak nauka pisania, rysunek, technologia największe znaczenie mają reakcje ruchowe i stosowanie prawd ogólnych.

Ponieważ jednak „umysł ludzki jest jednolitą całością i tylko jako całość prawidłowo funkcjonować może“, przeto żaden z tych momentów normalnego procesu umysłowego nie może być pominięty w jakiegokolwiek gałęzi wiedzy.

To ujęcie podstawowego procesu umysłowego

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 511.

zdaje się być nader szczęśliwie pomyślanem. Przypomina ono schemat dra O. Decroly, który w procesie uczenia się wyróżnił trzy następujące stadja: obserwacja — kojarzenie — ekspresja.¹⁾

Z tego podstawowego procesu umysłowego wyprowadza Dawid pięć stopni formalnych nauczania, a mianowicie:

I. Przyjęcie pod- niet zewnętrz- nych	}	1. Przygotowanie apercepcji. 2. Przedstawienie materiału kon- kretnego.
II. Przeróbka we- wnętrzna pod- niet	}	3. Porównanie i wielokrotne kojarzenie. 4. Uogólnienie (pojęcia, definicje, prawa, reguły).
III. Ruchowa reakcja	}	5. Zastosowanie

Nie ulega wątpliwości, że Dawid wzorował się tu na teorii stopni formalnych, opracowanej przez herbartystę T. Zillera. Pod względem zewnętrznego ujęcia stopni formalnych różni się jednak Dawid nieco od Zillera. Opracowanie jego przypomina raczej późniejsze ujęcie stopni formalnych, a mianowicie ujęcie W. Reina.

Zanalizowawszy metodę nauk przyrodniczych, która również znajduje zastosowanie w nauce o rze-

¹⁾ A. Hamaïde, „Metoda Decroly“, tłumaczenie M. Lipskiej-Librachowej. Warszawa, 1932 r., str. 30—31 i n.

czach, przystępuje Dawid do omówienia właściwej metody nauki o rzeczach.

Aczkolwiek przy metodzie nauki o rzeczach moment opisowy wysuwa się na pierwszy plan, nie wolno jednak zapominać, że „potrzeba wiązania faktów pojedynczych, dochodzenie przyczyny i celu postrzeganych zjawisk“ jest i tutaj rzeczą istotną. Dziecko więc ma nie tylko wymieniać części, cechy i typy zwierząt i roślin, lecz wskazywać organ, kształt, barwę, wyjaśniać jednocześnie ich celowość, przystosowanie, zależność od warunków życia i t. p. Takie naświetlenie faktów ułatwi dziecku przejście od szczegółów do pewnych uogólnień. Mają one niezmiernie duże znaczenie dla rozwoju umysłowego dziecka. Na podstawie najbardziej elementarnych faktów dziecko dojść może do zrozumienia prawa zachowania i przystosowania t.j. odpowiedniości między otoczeniem, czynnościami i budową organizmu. Do tego uogólnienia należy też dziecko prowadzić.

Wysunięty przez Dawida postulat jest słuszny i odpowiada wymaganiom współczesnej pedagogiki. Znajomość pojedynczych faktów, niepowiązanych z sobą żadnymi związkami, niewielką korzyść może przynieść dziecku. Od samego początku nauczania powinno się wyrabiać w dziecku umiejętność wiązania faktów, doszukiwania się związków między nimi, wyprowadzania prostych uogólnień i t. p. „Epizod w nauczaniu jest punktem wyjścia, wiodą-

cym ku przerastającym go celom“,¹⁾ pisze prof. B. Nawroczyński. Nie wolno więc poprzestawać na nim, lecz uważać go trzeba tylko za materiał do dalszej przeróbki umysłowej. Poglądy więc Dawida na tę sprawę są zupełnie nowoczesne.

Uważa on, że zależnie od tego, czy przedmiotem lekcji są „rzeczy konkretne, jak w lekcjach o częściach i typach, czy własności rzeczy, jak w lekcjach o cechach“, postępowanie metodyczne musi być nieco odmienne. Najpierw podaje wskazówki, dotyczące lekcji o częściach i typach przedmiotów. Pierwszem zadaniem nauczania będzie tu „nauczyć dziecko dostrzegać rzeczy, jako znajdujące się w pewnym miejscu“, czyli wyodrębnić je z otoczenia.

Wiadomo, że uwagę dziecka zwracają na siebie najpierw pewne wydatne szczegóły przedmiotu, które nie zawsze są najważniejsze. To też zadaniem nauczania jest tak pokierować uwagę dziecka, aby ze szczegółów najbardziej rzucających się w oczy przeniosła się na mniej wydatne, lecz ważne dla zrozumienia danej rzeczy.

Właściwością, która najbardziej przyciąga uwagę dziecka, jest ruch, a pośrednio także użyteczność, zastosowanie, celowa budowa, przeznaczenie przedmiotu i t. p.

Zwłaszcza przedmiot wtedy budzi łatwo zainteresowanie dziecka, gdy związany jest w jakiś sposób z niem, gdy zaspokaja jakąś potrzebę życiową.

¹⁾ „Zasady nauczania“, str. 363.

„Ażeby zająć dziecko przedmiotem i doprowadzić je do odróżniania jego własności“, pisze Dawid, „należy dla przedmiotu tego znaleźć jakiś punkt zaczepienia w sferze wrażliwości dziecięcej, uchwycić moment, kiedy ten przedmiot byłby dla niego czemś rzeczywistym i ważnym, celem jego działania, środkiem do zaspokojenia jakiejś potrzeby“.¹⁾

Trudno o lepiej pomyślany punkt wyjścia dla wzbudzenia zainteresowania dziecka! Zapatrywania Dawida na tę sprawę zbliżają się pod pewnym względem do poglądów znanego pedagoga belgijskiego, dra O. Decroly.

Lekcje o przedmiotach z najbliższego otoczenia nie powinny odbywać się w czterech ścianach klasy szkolnej, lecz starać się należy, ażeby przedmiot, o który chodzi, znajdował się w swem naturalnem otoczeniu. Szukać tych przedmiotów należy przede wszystkim w przyrodzonych zbiorowiskach. Wykorzystywać też powinno się pewne wydarzenia życiowe. Ważną jest również rzeczą, aby dziecko zapoznało się z warunkami pracy człowieka, z rodzajem jego zajęć, z narzędziami, przy których pomocy wykonywa się pracę i t. p.

Nauka z dzieckiem młodszym powinna być przeważnie przygodna i związana z okolicznościami życia codziennego. Jeżeli nie wszystkie, to przynajmniej większą część przedmiotów, używanych w gospodarstwie domowym, ogrodnictwie, rolnictwie

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 556.

i rzemiosłach, poznać powinny dzieci przez bezpośrednie zetknięcie się z niemi.

Dzielnym środkiem dla kształcenia spostrzegawczości jest samodzielne wykonywanie przez dziecko pewnych przedmiotów. Dlatego też nauce o rzeczach towarzyszyć powinna nauka robót ręcznych. Szczególnie gorąco zaleca Dawid lepienie z gliny różnych przedmiotów. Gdzie warunki na to pozwolą, „wielce pożytecznem będzie urządzenie warsztatu stolarskiego, tokarskiego lub ślusarskiego, na których mogłyby samodzielnie robić przedmioty takie, jak nożyki, łyżki, krzesła, domki¹⁾”. — Te postulaty, wysunięte przez Dawida przed więcej niż 40 laty, dopiero w dobie obecnej znajduje pełne zrozumienie. Dziś dopiero zdajemy sobie dokładnie sprawę z tego, jak wielką rolę w kształceniu osobowości dziecka odgrywa samodzielna praca jego w warsztatach, laboratorjach szkolnych i t. p.

Uczeń ma pracę swą wykonywać na podstawie przedmiotów rzeczywistych, znajdujących się w naturalnem otoczeniu, nie zaś na podstawie rysunków lub modeli. Zanim dziecko przystąpi do wykonania przedmiotu, powinno najpierw przedmiot, służący za wzór, dokładnie obejrzeć, podzielić go w umyśle na składowe części. Oczywiście, niezbędną jest tu pomoc nauczyciela, który naprowadza dziecko, jak ma zabrać się do rozróżniania części przedmiotu, poleca

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 558.

mu zastanowić się, co ma najpierw zrobić, co potem i t. p.

Zwierzęta i kształty ludzkie mogą dzieci lepić z gliny lub wycinać z papieru. Liście nauczą się rozpoznawać, wycinając je z papieru lub rysując (po-czątkowo przez oprowadzenie konturów ołówkiem). Kwiaty mogą robić z papieru, drutu i włóczki, wzoru-jąc się na naturalnych okazach.

Z uprawy pewnych roślin niemalą dziecko może odnieść korzyść. Ważną tu jest ta okoliczność, że dziecko w stosunku do roślin może okazać więcej aktywności, niż w stosunku do zwierząt. Może więc je samo uprawiać, podlewać, obcinać, szczepić, zasuszać, układać zbiory nasion, szyszek, pni, wyrwać korzenie, obserwować kolejne zmiany w kiełkowa-niu, pączkowaniu, kwitnieniu i t. p.

Wreszcie nie jest rzeczą obojętną przy poznawa-niu przedmiotów i rozróżnianiu ich części — porów-nanie. „Aby przez porównanie uwydatnić istnienie lub brak pewnej części, organu, najstosowniej-szem jest, oczywiście, oba przedmioty, różniące się w da-nym szczególe, przedstawiać oczom odrazu, nie zaś, jak to się robi zazwyczaj, dopiero po obejrzeniu po-jedynczo“.¹⁾

Gdy uczeń pozna już szereg przedmiotów, wska-zać mu należy na podobieństwa między nimi i do-prowadzić go do podziału ich logicznego. Ponieważ jednak dziecko nie posiada jeszcze znajomości istot-

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 561.

nych cech przedmiotu, przeto nie możemy wymagać od niego naukowej klasyfikacji. Cel nasz bowiem jest tutaj psychologiczny i pedagogiczny, nie zaś naukowy. Chodzi nam tu przede wszystkim o uporządkowanie tych wyobrażeń, które uczeń przyswoił sobie, nie zaś o klasyfikację i systematyczne ich ujęcie.

Przejdźmy obecnie za Dawidem do omówienia postępowania metodycznego przy t. zw. lekcjach o cechach.

Nauka o cechach opierać się ma na przedmiotach, wyodrębnionych ze zbiorów przyrodzonych, na przedmiotach poprzednio przez dziecko poznanych. Wychodząc od przedmiotu już znanego, mamy zadanie ułatwione, rozporządzamy bowiem odpowiednim materiałem apercypcyjnym, który umożliwia szybkie osiągnięcie celu.

Jest rzeczą bardzo ważną, aby dziecko przy poznawaniu cech przedmiotu (a właściwie tworzeniu pojęć) było aktywne; działanie dziecka związać należy z jakąś jego potrzebą osobistą.

Ma ono nie tylko patrzeć i słuchać, ale także działać. Lecz działanie to nie może być zabawą. „Czynność jego“, pisze Dawid, „jakkolwiek łatwa i do poziomu jego przystosowana, w odróżnieniu od właściwej zabawy, mieć zawsze będzie cel określony.“¹⁾

Jeżeli w przedmiocie, obranym za punkt wyjścia, dana cecha niedość wyraźnie występuje lub przez

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 568.

inne jest przysłonięta, możemy wskazać ją na innych przedmiotach, w których wyraźniej się zarysowuje. Ażeby np. zapoznać dziecko z pojęciem prostokąta, zwracamy jego uwagę na formę drzwi lub ściany, prócz tego pokazujemy mu prostokątny karton, rysujemy prostokąt na tablicy i t. p.

Chcąc, aby pojęcie było dokładne, należy oczyścić je ze znamion przypadkowych. Tak z pojęciem kruchości zapoznamy dziecko, wskazując mu, jako przedmioty kruche — szkło, kredę, suchą lodygę itp.

Dla dokładniejszego zrozumienia pewnej cechy pożądanem jest zestawienie jej z cechą przeciwną, a więc np. przedmiot kruchy porównywać będziemy ze sprężystym, prostokąt z kwadratem, trapezem itp.

Środkiem do utrwalenia poznanych pojęć jest czynne odtwarzanie cech przedmiotów. A więc i tutaj musi mieć zastosowanie wszelkiego rodzaju lepienie, wycinanie, składanie, rysowanie i t. p. Pożytecznem ćwiczeniem jest odnajdywanie pewnej znanej cechy w przedmiotach, które nie były jeszcze omawiane.

Wreszcie, chcąc lepiej utrwalić w umyśle dane pojęcie, nadajemy mu nazwę, a niekiedy i definicję. Oczywiście, nie będzie przy definjowaniu chodziło o logiczną ścisłość.

Prawie wszystkie te wskazówki stosować można również przy nauce o typach.

Takie są najważniejsze uwagi metodyczne Dawida o nauce o rzeczach. Autor zdaje sobie sprawę, że nie wyczerpał wszystkich możliwości: życie wysunie napewno znacznie więcej zagadnień, które

nauczyciel będzie musiał rozwiązywać samodzielnie. Trzymanie się ślepo jakiegokolwiek planu, choćby najlepiej pomyślanego, uważa za szkodliwe. Przestrzega więc przed niewolniczym stosowaniem podanych wskazówek. Nauczyciel przyswoić sobie powinien tylko „podstawy ogólne, ducha metody, poza tem najważniejszym jego przykazaniem niechaj będzie obserwacja dziecka tak, iżby do jej wskazań zasady ogólne mógł przystosować“.

Jeżeli cel da się osiągnąć na drodze prostszej i łatwiejszej, należy pójść nią. W nauczaniu unikać należy wszystkiego, co jest zbyteczne, „albowiem to rozprasza umysłową energję ucznia, albo przez nadmierne ułatwienia pozostawia ją bez należytej uprawy“.¹⁾

Uwagi słuszne. Znać, że są przemyślane i że rozwinęły się na podłożu głębokiej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Szkoda tylko, że wskazówki metodyczne, odnoszące się do nauki o rzeczach, nie stanowią zwartego systemu. „Metoda nauki o rzeczach“, rozbita na „metodę nauczania“, „metodę nauczania przyrodniczego“ i na „właściwą metodę nauki o rzeczach“ (a ta jeszcze na trzy działy), nie daje jednolitego obrazu tej metody. Jest to raczej zbiór wskazówek metodycznych bardzo cennych, często bardzo głębokich, ale nie tworzących zwartego systemu.

Opierając się głównie na dorobku szkoły herbar-

¹⁾ „Nauka o rzeczach“, str. 588.

towskiej, Dawid w „Nauce o rzeczach“ spopularyzował najważniejsze zdobycze na polu pedagogiki i psychologii wychowawczej, wypowiedział także wiele cennych myśli i uwag własnych.

Uczynienie z potrzeb dziecka punktu wyjścia przy nauczaniu, żądanie samodzielnej pracy ucznia, związanie początkowego nauczania z robotami ręcznymi, w miarę możliwości prowadzonymi w warsztatach: -- wszystko to są postulaty i dziś jeszcze aktualne, i dziś jeszcze czekające na realizację.

Największą zasługą Dawida była walka z werbalizmem, który bujnie krzewił się na gruncie nauczania początkowego w szkole i w domu. Przeciwstawiał mu nauczanie poglądowe, pojęte bardzo szeroko, żądał, aby dziecko nietylko przedmioty oglądało, lecz by pozostawało do nich w stosunku czynnym, aktywnym. Wprawdzie i tu mistrzem był mu Herbart, ale to nie zmienia faktu, że Dawid był najbitniejszym krzewicielem metody poglądowej w Polsce.

Praca Dawida wywarłaby bez wątpienia większy wpływ na ogół naszego nauczycielstwa, gdyby pisana była stylem nieco lżejszym i posiadała bardziej przejrzystą budowę. Duże rozmiary dzieła (ok. 700 stron), dość ciężki styl, liczne powtórzenia, skomplikowana konstrukcja zniechęcić mogły niejednego do przestudjowania „Nauki o rzeczach“.

A szkoda, bo dzieło to zawiera naprawdę wiele cennych i głębokich myśli.

3. Pierwszy rok nauczania języka polskiego.

„Zaznajamianie czytelników z racjonalnymi metodami“, pisze Dawid w jednym z artykułów, „było zawsze istotnym punktem naszego programu“.¹⁾ Uważał jednak, że napisanie dydaktyki, czy metodyki niezawsze jest najlepszym rozwiązaniem sprawy. „Rozprawy ogólno-metodyczne podają wprowadzenie zasady podziału przedmiotu, rozłożenie na stopnie, formy wykładu i t. p., ale od zasad do wykonania jest jeszcze przepaść cała, którą tylko bardzo niewielu zdolnych jest zapełnić własną pracą i rozmysłem.“²⁾

Lekcje wzorowe znowu, mające zilustrować metodę pewnego przedmiotu, są najczęściej tworem sztucznym. Autor takiej lekcji przeładowuje ją zazwyczaj materiałem lekcyjnym i metodycznymi szczegółami tak, że lekcja taka staje się jednym więcej grzechem przeciwko zasadom psychologii i pedagogiki. Zresztą w najpomyślniejszym wypadku jest ona częścią całości, którą odtworzyć ma sam czytelnik, do czego przeważnie nie jest przygotowany.

Te rozważania doprowadziły Dawida do wniosku, że, chcąc podnieść poziom nauczania, zbliżyć się należy do tego, „co i jak robi się w rzeczywistości,

¹⁾ „Kursa metodyczne“, „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1890, str. 217.

²⁾ Tamże, str. 217.

czyli że dawać należy czytelnikowi nietylko metodyczne rozprawy i metodyczne lekcje, ale przede wszystkim metodyczne kursa¹⁾

Takie „metodyczne kursa“ poczęły ukazywać się w „Przeglądzie Pedagogicznym“ z początkiem 1890 roku. Zgodnie z założeniami Dawida, nie były one ani systematycznym wykładem metodyki pewnego przedmiotu, ani szeregiem całkowicie wykończonych lekcji. Było to coś pośredniego.

Z pośród znanych i dostępnych dla ogółu podręczników obierano jakiś jeden i ten stawał się podstawą danego „kursu“. Omawiano w nim lekcję po lekcji, dostosowując do nich ściśle wskazówki metodyczne. Jeżeli dla danego przedmiotu nie można było wskazać odpowiedniego podręcznika, jak np. dla nauki o rzeczach, rysunku, kaligrafii, wówczas autorzy kursów sami w sposób możliwie zwięzły podawali treść każdej lekcji, omawiając jednocześnie szczegóły metodyczne.

Uwagi Dawida o nauczaniu języka polskiego na stopniu początkowym są właśnie tak pomyślanym „metodycznym kursem“ tego przedmiotu.

a) Cel nauki języka polskiego na stopniu najniższym.

Za jedno z najważniejszych zadań nauki języka polskiego na stopniu pierwszym uważa Dawid, zgod-

¹⁾ „Kursa metodyczne“, str. 217.

nie ze swojemi ogólnemi założeniami, wprowadzenie do umysłu dziecka pojęć moralnych, „dotyczących społecznego pożycia ludzi, stosunku dziecka do bliźnich i do przyrody“. Wytwarzaniu tych pojęć towarzyszyć musi budzenie i utrwalanie uczuć moralnych. Środkiem do osiągnięcia tego celu mają być różnego rodzaju opowiadania, powiastki, wierszyki, w których zdarzenia i charaktery osób posłużyć mają do rozwinięcia pożądanych pojęć i uczuć.

Ze względu na to zadanie tematy czytanek i opowiadań powinny być tak dobrane, aby zawierały pewien całokształt pojęć o życiu społecznem i moralnem. Z opowiadań tych mają być wysnute pojęcia rodziny, koleżeństwa, miłości ludzi, obowiązków, wad, przymiotów i t. p. Pożądane jest przytem, aby tematy ich były takie same lub zbliżone do tematów pegadanek o rzeczach.

Prócz rozwijania moralnej świadomości kształcić należy przy pomocy opowiadań i wierszyków także zdolność mówienia, wzbogacać zasób słów, oraz rozbudzać poczucie estetyczne dziecka.

Niemniej ważnem zadaniem pierwszego roku nauki języka polskiego jest doprowadzić dziecko do elementarnej umiejętności czytania i pisania. Aczkolwiek nauka czytania i pisania jest przedewszystkiem środkiem do zdobywania dalszej wiedzy, powinna jednak być w taki sposób prowadzona, aby jednocześnie kształciła siły i zdolności umysłowe dziecka.

Nauczania we właściwym tego słowa znaczeniu nie można rozpoczynać od pierwszej lekcji. Dziecko musi przede wszystkim posiadać niezbędne wiadomości o otaczającym je świecie i pewną umiejętność wypowiadania się. Prócz tego naukę tę poprzedzić muszą liczne ćwiczenia w rozkładaniu mowy na wyrazy i głosy.

Widzimy więc, że zapatrywania Dawida na cele i zadania nauki języka polskiego na pierwszym stopniu nauczania, choć wypowiedziane przed czterdziestu paru laty, niewiele różnią się od poglądów na tę sprawę współczesnych metodyków języka polskiego.

b) Nauka czytania i pisania.

Racjonalna metoda nauki czytania i pisania odpowiadać powinna, zdaniem Dawida, następującym wymaganiom:

1. Łączyć czytanie z pisanem. — Zasada nowa, znana już w czasach Komisji Edukacyjnej, ale widać musiano o niej zapomnieć, skoro Dawid musi uzasadniać potrzebę stosowania jej w początkowym nauczaniu.

2. Ćwiczyć równomiernie wszystkie narządy konieczne do czytania. Chodzi o to, aby przy elementarnej nauce czynne były nie tylko narządy mowy, lecz i inne, jak ucho, oko, ręka.

3. Rozwijać zdolności umysłowe.

4. Dalszym warunkiem jest podawanie materiału wyrazowego w zakresie odpowiednim do rozwoju umysłowego dziecka. Żądanie niemniej słuszne, jak i następne, aby

5. starać się obudzić w dziecku różnorodne zainteresowania.

Metoda czytania i pisania, z którą Dawid stara się zapoznać czytelnika, jest stosowaną dziś prawie powszechnie metodą analityczno-syntetyczną. Sposoby, które doprowadzić mają dziecko do umiejętności czytania i pisania, niczem prawie nie różnią się od sposobów dzisiaj praktykowanych.

Najpierw zapoznają się dzieci z 2—3 samogłoskami, które wyszukują w podanych przez nauczyciela wyrazach. Równolegle z ćwiczeniami głosowymi prowadzi się naukę pisania. Po przyswojeniu sobie paru samogłosek dzieci poznają niektóre spółgłoski.

W miarę możliwości radzi autor podawać litery w porządku genetycznym, „t. j. tak, jak jedna powstaje z drugiej, jak się tworzą z zasadniczych lub na podstawie podobieństwa np. i, u; n, m i t. p.” Liczyć się jednak trzeba z trudnościami głosowymi i uwzględniać pierwiastek kształcący przy wyborze wyrazów.

Nauczyciel powinien od samego początku przyzwyczajać dziecko nie tylko do wyodrębniania dźwięków w wyrazach podstawowych i składania tychże, lecz i do układania z nich wyrazów nowych, oraz

do wyszukiwania poznanych dźwięków w wyrazach mniej znanych.

Dla zilustrowania metody przytaczam w skróceniu jedną z pierwszych lekcyj czytania i pisania.

Dzieci znają już samogłoski **i** i **u**. Teraz mają zapoznać się ze spółgłoską **l** i samogłoską **e**.

Lekcja składa się z trzech części podstawowych:

1. pogadanka, 2. ćwiczenia głosowe, 3. ćwiczenia w pisaniu.

Tematem pogadanki jest **ul**, który dzieci powinny obejrzeć w naturze lub na ilustracji. Nauczyciel pyta dzieci o przeznaczenie, materiał i kształt ula.

Następnie przy pomocy odpowiednich pytań dzieci dochodzą do wyodrębnienia dźwięku **l**. Nauczyciel dodaje: **l**, to także głos, ale lekki, nie tak wyraźny, jak **u** lub **i**. Potem zadaje pytanie: — Czy w naszym ogrodzie (lub na naszym obrazku) mamy tylko jeden **ul**? Odpowiedź — Kilka **uli**. N. — Rozbierzmy na głosy **u-l-i**, co słychać pomiędzy **u** i **i**?

Następnie nauczyciel wskazuje na obrazek i mówi: — Oto są ule. Dzieci rozbierają wyraz **ule** jak poprzednio.

N. — Czy **e** słyszycie tak samo wyraźnie, jak **i** lub **u**, czy też mniej wyraźnie, jak **l**?

Następnie dzieci rozbierają wyrazy: **ul**, **ulu**, **ule**, **uli**.

Nadmienić należy, że lekcja o **ulu** jest właściwie dopiero drugą lekcją czytania; szczupłość więc poznanego materiału nie pozwala na te kombinacje w czytaniu, które stosuje Dawid przy omawianiu dalszych lekcyj.

W ten sam mniej więcej sposób, raz obszerniej, raz zwięźlej, omawia Dawid pięćdziesiąt lekcyj czytania i pisania.

Z dziećmi słabszymi zaleca brać na każdej lekcji tylko po jednej literze, natomiast dzieci zdolniejsze poznawać mogą po dwie litery.

Wogóle Dawid zaleca stosować indywidualizację w nauczaniu, unikać szablonu, a w razie niepowodzenia w pracy starać się poznać, „co jest przyczyną słabych postępów ucznia, czy brak wszelkich zdolności, czy brak niektórych tylko, czy pewna właściwość umysłu, czy też ułomność fizyczna, a wreszcie i zła wola“.¹⁾

Ciekawem jest, że autor, wyliczając powody słabych postępów dziecka w nauce, „złą wolę“ umieszcza na końcu, jakgdyby nie przywiązywał do niej większego znaczenia. I tak było rzeczywiście. Dawid uważał, że przyczyna lenistwa dzieci wyjątkowo tylko leży w sferze ich świadomej woli, najczęściej zaś tkwi w najróżnorodniejszych schorzeniach dzieci lub wywołana jest niepomyślnymi warunkami zewnętrznymi. Poglądy te rozwinął potem szeroko w dziele: „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“.

Kurs metodyczny języka polskiego wpłynął niewątpliwie na praktykę pedagogiczną u nas. Poglądowe wyłożenie racjonalnej metody czytania i pisania szczególnie musiało odpowiadać naszemu nauczycielstwu, mało wówczas przygotowanemu do poważniejszych studjów teoretycznych.

¹⁾ „Metodyczny kurs nauk“ (język polski), „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1891, str. 21—22.

3. Nauka rysunku.

a) Zadania nauki rysunku.

Nauka rysunku zajmowała doniedawna w szkołach naszych miejsce bardzo skromne. W systemie przedmiotów, tworzących program nauczania, rysunek stał zawsze na szarym końcu. Uczono go, jeśli na to pozwalał czas. Uważano go raczej, jako dodatek do właściwego programu nauczania. Bo też mało kto zdawał sobie sprawę z roli, jaką odegrać może umiejętna nauka rysunku w rozwoju duszy dziecka.

Dziś zaszły pod tym względem duże zmiany.

Nowoczesna pedagogika, szukając środków, mogących ułatwić i przyspieszyć naturalny rozwój duszy dziecka, zwróciła uwagę i na rysunek. Uznała go za bardzo ważny czynnik wychowawczy, mogący oddać usługi przy kształtowaniu psychiki dziecięcej. Co więcej, zdaje ona sobie coraz lepiej sprawę z tego, że rysunek dziecka prowadzi do poznania tajników jego życia psychicznego.

Współcześni metodycy rysunku uważają za najważniejsze zadanie tego przedmiotu rozwinięcie w dziecku spostrzegawczości, nauczanie go „patrzeć i widzieć”.¹⁾ Wykształcenie w dziecku tej elementarnej zdolności jest warunkiem prawidłowego rozwoju wyższych funkcji intelektualnych.

¹⁾ J. St. Chudzikowski, „Wzory planów szczegółowych nauki rysunków”, Lwów.

Niemniej ważnem zadaniem nauki rysunku jest rozbudzenie i rozwinięcie w dziecku tej potężnej siły twórczej, jaką jest wyobraźnia i fantazja. Samorzutny, nieskrępowany przepisami rysunek dziecka jest bowiem jedną z form zabawy dziecięcej. „Dziecko w swej zabawie“, mówi prof. St. Szuman, „dąży do pewnego ideału ukształtowania rzeczywistości. Kształtuje ją bardzo subiektywnie, tworząc w ten sposób świat bajek, fantazji i dziecięcej ułudy.“¹⁾

Rysunek taki, będąc jak każda zabawa, spełnieniem pragnień, życzeń i potrzeb dziecka, stwarza w duszy jego radość, uczy je kochać świat i życie, wytwarza uczucia sympatji dla człowieka, budzi poczucie piękna, wyrabia smak artystyczny, słowem wpływa dodatnio na sferę emocjonalną. „Sztuka rodzi się z uczucia i dzieła sztuki apelują przede wszystkim do uczucia. To samo można powiedzieć o rysunkach dzieci. Rodzą się one w radości kształtowania i apelują do radości oczu.“²⁾

Rysunek jest wreszcie doskonałym środkiem do poznania duszy dziecięcej. Dziecko niechętnie mówi o swych przeżyciach wewnętrznych; często też nie zdaje sobie z nich sprawy, nie potrafi ująć ich w słowa. Dlatego najczęściej niewiele dowiemy się o jego radościach, smutkach i pragnieniach, dopytując się natarczywie o te przeżycia: dziecko wtedy albo mil-

¹⁾ St. Szuman, „Sztuka dziecka“, Warszawa, 1927 r., str. 115.

²⁾ St. Szuman, „Sztuka dziecka“, str. 118.

czy, albo odpowiada monosylabami. Natomiast w rysunku chętnie wypowiada swoje troski i radości, swoje pragnienia i upodobania, swoje wyobrażenia i poglądy na otaczające je zjawiska, słowem wyraża rysunkiem cały niemal świat swych przeżyć wewnętrznych.

Ma to wielkie znaczenie nie tylko dla praktyki wychowawczej, ale i dla nauki. Z jednej strony pozwala nam bowiem wniknąć w duszę wychowanka i na tej podstawie odpowiednio ustosunkować się do niego, z drugiej strony — znajomość psychiki poszczególnych dzieci jest fundamentem, na którym dopiero budować można psychologję dziecka.

„Korzyści“, pisze Szuman, „jakie płyną z badań nad rysunkami dziecka dla psychologii i pedagogji są bardzo duże. Rysunki dziecka są przejawami jego psychiki. Są one materiałem, który łatwiej od innych wytworów psychiki można poddać szczegółowej naukowej analizie. Trzeba tylko posiadać właściwy klucz do interpretacji.“¹⁾

Z walorów kształcących nauki rysunków zdawał sobie jasno sprawę J. Wł. Dawid. Uważał on, że przedmiot ten prócz użyteczności praktycznej posiada ważne znaczenie kształcące i wychowawcze, dlatego powinien stać się niezbędną częścią nauczania ogólnego.

Zadanie nauki rysunków określał Dawid w sposób podobny, acz nieco węższy, niż metodycy współ-

¹⁾ „Sztuka dziecka“, str. 3—4.

cześni: 1. Przy pomocy nauki rysunku dziecko ma nauczyć się świadomie patrzeć, obserwować i oceniać stosunki przestrzenne przedmiotów. Związek więc rysunku z naukami przyrodniczymi, zaś na niższym stopniu z nauką o rzeczach, jest aż nadto widoczny. 2. Nauka rysunku kształcić ma uczucia estetyczne, wrażliwość na piękno form w sztuce i życiu, a także ma rozwijać zmysł porządku i czystości. 3. Wreszcie rysunek stanowi doskonale ćwiczenie przygotowawcze do nauki pisania.

Dawid wyprowadza stąd dwa ważne wnioski:

1. Każde dziecko bez względu na zdolności obowiązkowo powinno uczyć się rysunku. 2. Racjonalna nauka rysunku odbywać się powinna nie na „wzorach“, lecz na przedmiotach rzeczywistych lub ostatecznie modelach.

Celem bowiem tej nauki „nie jest osiągnięcie pewnych rezultatów, mechaniczne powtarzanie rysunków zrobionych, ale uzdolnienie ucznia do samodzielnego obserwowania kształtów rzeczywistych i samodzielnego ich odtwarzania“.¹⁾

Poglądy Dawida na zadanie nauki rysunku są naogół zgodne z wymaganiami współczesnej metodyki. Razi tylko pominięcie tak ważnej sprawy, jaką jest kształcenie wyobraźni i fantazji u dziecka. Wynika to konsekwentnie stąd, że autor nie uwzględnił

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Nauka rysunków“, „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1890, str. 242.

w nauce tego przedmiotu t. zw. rysunku z wyobraźni („schematycznego“), któremu dzisiaj przypisuje się tak ważną rolę w kształtowaniu osobowości dziecka.

b) Metoda i tok nauczania.

Opracowany przez Dawida „metodyczny kurs rysunku“ przeznaczony jest dla drugiego roku nauczania. Program tego kursu obejmuje: rysowanie odręczne linii prostych i figur prostoliniyjnych, a mianowicie prostokąta, kwadratu, trójkąta równobocznego, ośmiokąta i sześciokąta foremego, oraz kształtów pochodnych.

Racjonalna metoda polega, zdaniem Dawida, na nauczaniu odręcznym rysunku, „t.j. obywatelcem się w ogólności bez linii, cyrkla, a także punktów pomocniczych“. Ponieważ „rysunek wolnoręczny“ nie jest dla dziecka 7—8-letniego łatwy, przeto poprzedzać go powinny ćwiczenia przygotowawcze, odbywające się przy pomocy pewnych znaków, ułatwiających ten rysunek. Takimi znakami pomocniczymi dla ręki i oka będą punkty, rozmieszczone w odpowiedniej odległości na papierze i tablicy. Rysunek punktowy stanowi kurs pierwszego roku nauczania.

Ogólnie biorąc, każda lekcja powinna mieć mniej więcej taki przebieg: a) Rozpatrzenie przedmiotu lub modelu, rozróżnienie jego części, oznaczenie dokładne kierunku, wzajemnego stosunku części i rozmiarów. b) Rysunek nauczyciela na tablicy (przy współ-

udziale uczniów). c) Omówienie rysunku. d) Rysunek pod dyktando. e) Rysunek z pamięci. Kompozycje.

Metodę najlepiej zilustruje przebieg jednej z lekcyj.

Lekcja pierwsza. Temat: rysowanie prostokąta.

Uczniowie już znają linie poziome, pionowe, kąty proste i kształt prostokąta.

Krótkie powtórzenie. N. — Przyjrzyjcie się dobrze okładce tej książki i narysujcie ją.

Ile okładka ma brzegów? Co tworzy każdy z brzegów? U. — Linje. N. — Jakże to są linje? U. — proste. N. — Czy wszystkie są równe? W jakim kierunku idą linje długie? U. — Prosto zgóry nadół. N. — Więc jakie to są linje? U. — Pionowe. N. — Co to jest linja pionowa? U. Linja pionowa jest linja prosta, która idzie zgóry nadół i w żadną stronę nie zbacza. N. — Pokażcie takie linje w pokoju?

Następnie jeden z uczniów kreśli na tablicy linje pionowe od ręki. Inni oceniają, czy linja jest pionowa, czy nie jest krzywa lub ukośna. Potem linje te kreślą w zeszytach.

W taki sam mniej więcej sposób zostają omówione linje poziome prostokąta.

Rysowanie prostokątów odbywa się w ciągu ośmiu kolejnych lekcyj.

O ile poglądy Dawida na znaczenie i zadania nauki rysunków niewiele się różnią od poglądów współczesnych metodyków tego przedmiotu, o tyle metoda nauczania jest przestarzała i z punktu widzenia dzisiejszych wymagań wadliwa. Wszelkie posługiwanie się linjami i punktami pomocniczymi,

zwłaszcza w początkowym nauczaniu rysunku, jest dzisiaj bezwzględnie odrzucone, jako niecelowe i niezgodne z prawami rozwoju psychiki dziecięcej.

Swobodne wypowiedzianie się dziecka w rysunku, wypowiedzianie, nieskrępowane początkowo żadnymi prawie przepisami, stanowi dziś punkt wyjścia w nauce tego przedmiotu. Rysunek bowiem ma przede wszystkim dać ujście tej motorycznej sile, tkwiącej w duszy dziecka, którą jest wyobraźnia i fantazja; dziedzina zaś fantazji nie znosi żadnych więzów, ani ograniczeń.

Tymczasem Dawid zupełnie pomija rysunek z wyobraźni, który naprawdę jest potrzebą duszy dziecka. Lekcja rysunku w jego ujęciu jest raczej lekcją propedeutyki geometrii.

„Metodyczny kurs rysunku“ przeżył się, nie odpowiada już wymaganiom współczesnej pedagogiki; posiada dziś tylko znaczenie historyczne.

W każdym razie zasługą Dawida i to zasługą niemałą jest, że zwrócił uwagę na rolę rysunku w kształtowaniu osobowości dziecka, że głosił potrzebę wprowadzenia tego przedmiotu do programu wykształcenia ogólnego.

Tak się przedstawia, ogólnie biorąc, twórczość Dawida w zakresie metodyki przedmiotów nauczania.

W pracach swych z tego zakresu opierał się Dawid świadomie na dorobku innych narodów, zwłaszcza Niemców („Metodyczny kurs rysunku“ opracował na podstawie planu, ułożonego przez „To-

warzystwo Popierania Nauki Rysunku w Saksonji).¹⁾ Rozumiał bowiem, że oddziaływanie wzajemne na siebie narodów kulturalnych jest w dzisiejszych czasach nieuniknione, a świadome odwracanie się od dorobku ogólnoludzkiej kultury w jakiegokolwiek dziedzinie oznaczałoby ignorancję i zacofanie, którego opłakane skutki nie dałyby długo na siebie czekać.

Taka wzajemna wymiana zdobyczy kulturalnych istnieć musi i na polu pedagogiki.

W jednym z artykułów pisze on: „Różnice rasowe nie polegają na istnieniu lub braku pewnych podstawowych form świadomości i procesów umysłowych, które są wspólne wszystkim rasom; co może być różne, to tylko stopień, w jakim objawy pewne istnieją.

A zatem i metody nauczania nie mogą być dla każdej rasy inne i co najwyżej może być tylko różny sposób zastosowania jednych i tych samych metod, środki przez metodę wskazywane mogą być użyte w liczbie mniejszej lub większej, przez czas dłuższy lub krótszy.”²⁾

Czerpał więc Dawid z dorobku kulturalnego innych narodów, lecz prace jego, choć zapłodnione nieraz cudzą myślą, przepojone są jego indywidualnością i wyrosłe na podłożu własnego wysiłku twórczego.

¹⁾ Patrz: J. Wł. Dawid, „Nauka rysunku“, „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1890, str. 243.

²⁾ „Metoda rysunku“, „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1891, str. 234.

„U kolebki myśli stał czyn.“

(J. Wł. Dawid, „Inteligencja,
wola i zdolność do pracy.”)

IV. Poglądy J. Wł. Dawida na wolę i jej kształcenie.

1. Analiza procesu woli.

Największą może zasługą pedagogiki współczesnej jest wysunięcie przez nią postulatu, aby szkoła przez aktywizację nauczania i usamodzielnienie ucznia przygotowywała go do pracy produktywnej w tych dziedzinach kultury materialnej i duchowej, do których ze względu na swe zdolności i zamiłowania najbardziej jest powołany.

Osiągnięcie tego celu zależy nie tylko od rozwoju intelektualnego wychowanka, lecz przede wszystkim od wykształcenia w nim woli i zdolności do działania. „Czyliż bez niej, pisze Payot, najświetniejsze dary inteligencji nie pozostają jałowemi? Czyż nie jest ona właśnie narzędziem wszelkiego dobra i piękna, jakie działałali ludzie?“¹⁾

¹⁾ „Kształcenie woli“. Przekład J. K. Potockiego, Warszawa, str. 27—8.

O wartości człowieka stanowią jego czyny. Najpiękniejsze myśli, najwznioślejsze hasła, gdy nie wprowadza się ich w życie zapomocą działania, są martwym kapitałem. Marnowanie zaś sił wartościowych, tkwiących w człowieku, jest z punktu widzenia społecznego czynem nagannym, złym. W działaniu bowiem celowem, produktywnem, zwłaszcza twórczem, jednostka nie tylko osiąga pełnię swego człowieczeństwa, lecz tworząc pewne wartości, innym pomaga do urzeczywistnienia się, posuwa naprzód rozwój kulturalny społeczeństwa, buduje lepszą przyszłość dla nowych pokoleń.

Uzdolnienie więc jednostki do działania doskonałego ją samą, a zarazem pożytecznego dla społeczeństwa stanowi ważne, jeśli nie najważniejsze zadanie wychowania. Czynnikiem jaźni, od którego zależy nasza aktywność, jest wola. Chcąc oddziaływać na nią, trzeba ją znać. Niestety, pomimo prac licznych filozofów i psychologów dotąd nie mamy w pełni zadowalającej odpowiedzi na pytanie, co to jest wola?

Nad sprawą tą zastanawiał się już Arystoteles, usiłując skreślić idiogenetyczną teorię woli, t. j. wykazać, że objawy woli są faktami psychicznymi *sui generis*.

Trudnem tem zagadnieniem interesował się J. Wł. Dawid bardzo żywo. Poświęcił mu też baczną uwagę w głównem swoim dziele: „Inteligencja, wola i zdolność do pracy.“ Poza tem pewne uwagi na ten

temat poczynił we wcześniejszej swej pracy: „O zarazie moralnej“. Zaczniemy od tej pracy.

W rozprawie tej nasz autor nie zastanawiał się specjalnie nad istotą woli. Analizując jednak w związku z zagadnieniem sugestji istotę ruchu, dał poznać, jakie były wówczas jego zapatrywania na obchodzącą nas sprawę.

Otóż Dawid zajął w tej pracy stanowisko bardzo pokrewne temu, jakie zajmują przedstawiciele t. zw. intelektualistycznej teorii woli.¹⁾

Pierwszym powodem ruchu, a właściwie odruchu, jest wrażenie, pobudzające ośrodki ruchowe. Procesowi fizjologicznemu, przebiegającemu w tych ośrodkach, towarzyszy stan psychiczny, zwany czuciem lub wrażeniem. Jest ono subiektywną stroną inercji, nie zaś samego ruchu; siła zaś natężenia jego jest zależna od ilości energii, zużytej na inercję.

Proces ośrodkowego pobudzenia, którego następstwem był ruch, pozostawia po sobie odpowiedni ślad w centralnym organie systemu nerwowego; odpowiednikiem zaś owego śladu fizjologicznego jest od strony podmiotowej — wyobrażenie. „Jak pobudzeniu odruchowemu przez wrażenie zmysłowe odpo-

¹⁾ Intelektualistyczna teoria woli usiłuje czynność dowolną wytłumaczyć przy pomocy wyobrażeń ruchu. Z chwilą gdy wyobrażymy sobie pewną swoją czynność, dążymy do jej wykonania. Wyobrażenie ruchu ma więc w sobie jakąś siłę motoryczną, która pobudza nas do wykonania poprzednio przedstawionej czynności.

wiada w świadomości wrażenie ruchowe, tak śladowi owego pobudzenia odpowiada wyobrażenie ruchowe.“¹⁾)

To wyobrażenie ruchowe staje się przyczyną ruchu, działania. Ma ono bowiem w sobie energję dynamiczną, która pobudza nerw ośrodkowo-ruchowy do zaczęcia ruchu.

„Niekoniecznem jest nawet“, mówi Dawid, „dla pojawienia się ruchu wyobrażać sobie ruch lub przedmiot pewien, jako będący w ruchu: dość jest wyobrażać sam przedmiot, myśleć o nim z zadowoleniem, długo i wyłącznie; wyobrażenie przedmiotu i towarzyszące mu przyjemne uczucie, zdradza pożądanie, oddziałują na związane z niem w doświadczeniu ośrodki ruchowe, podnieca je do czynności, i ruch w kierunku przedmiotu zostaje wykonany.“²⁾)

A zatem wyobrażenie ruchu przedmiotu, lub nawet samego przedmiotu jest przyczyną istotną ruchu.

Ale czy zawsze, ilekroć zjawi się wyobrażenie ruchu, następuje ruch? Dawid uważa, że twierdząca odpowiedź jest tu niemożliwa, ponieważ przeczyłaby doświadczeniu. Czynniki bowiem uboczne komplikują normalny przebieg tego procesu.

W każdym razie wyobrażenie ruchowe wywołuje zawsze jeden z dwóch skutków: albo powoduje ruch,

¹⁾ J. Wł. Dawid, „O zarazie moralnej“, str. 6.

²⁾ „O zarazie moralnej“, str. 8—9.

lub też, będąc pewnym stanem świadomości, budzi inne, skojarzone z sobą stany świadomości.

Jest rzeczą wiadomą, że żaden akt psychiczny nie może obejść się bez zużycia pewnej ilości energii nerwowej. Stan świadomości, wywołany przy pomocy kojarzenia, przyciąga część energii, której ilość w danej chwili i dla danego osobnika jest stałą; wobec tego siła ekspansywna danego wyobrażenia spaść może poniżej tego minimum, które jest niezbędne do wywołania ruchu. W takich warunkach wyobrażenie nie pociągnie za sobą ruchu.

Oczywiście, przejście wyobrażenia ruchowego nie w ruch, lecz w pewną treść świadomości, może tylko wtedy mieć miejsce, jeżeli w umyśle istnieją w stanie potencjalnym wyobrażenia pokrewne o dość dużym nasileniu energetycznym. Gdy warunek ten nie istnieje, wyobrażenie przejść może tylko w ruch.

Widzimy więc, że Dawid wyznaje tu właściwie intelektualistyczną teorię woli. Poglądy jego zbliżone są pod niektórymi względami do tych, które sformułował Spencer, Ziehen, Münsterberg i inni.

Wyjaśnienie istoty aktu woli przy pomocy wyobrażeń ruchowych jest dzisiaj uważane za niewystarczające. Przedewszystkiem teoria ta musi okazać się nieprawdziwą w stosunku do ludzi o słabej wyobraźni, ludzi, którzy przy myśleniu nie przeżywają żadnych lub prawie żadnych wyobrażeń, a ich procesy myślowe odbywają się niemal wyłącznie przy pomocy pojęć lub wyrazów. Jednostki takie, coś postanawiając, dążąc do czegoś, wybierając środ-

ki do zrealizowania pewnych bliższych, czy dalszych celów, nie mają zazwyczaj żadnych wyobrażeń, a mimo to przeżywają akty woli i swe postanowienie, zapadłe w bezobrazowej sferze myślenia, wprowadzają w życie, działają i walczą na jego podstawie.

Nawet u ludzi o żywej wyobraźni przedstawienia nie odgrywają decydującej roli, kiedy przeżywają bardziej złożone akty woli. Wówczas odbywa się raczej subtelna analiza motywów działania, wnika nie w ich treść, rozważanie następstw i skutków takiej czy innej decyzji; jednocześnie procesom tym towarzyszą zazwyczaj różne o dużym napięciu stany uczuciowe. W przeżyciach tych wyobrażenia nie odgrywają żadnej roli albo tylko drugorzędną, decydująco zaś wpływać mogą co najwyżej na postanowienia bardzo nieskomplikowanej natury (np. powstanie i zapalenie sobie światła). Ale przecież nie o te proste przeżycia nam chodzi, kiedy analizujemy akt woli. To też intelektualistyczne wyjaśnienie teorii woli nikogo prawie dziś nie zadowala.

O wiele bardziej wyczerpującą i subtelną analizę procesu woli znajdujemy w pochodzącym z dojrzałych lat dziele Dawida: „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“. Autor i tu uważa, że istotnym czynnikiem woli jest ruch. W nim bowiem ucieleśnia się i wyraża cała wola. „Gdzie niema ruchu, tam niema woli“¹⁾ — mówi. Ruch jest elementarnym i koniecznym czynnikiem wszelkiego działania. „Przeprowadzić

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 375.

reformę, zrobić rewolucję, napisać dzieło, wykonać symfonię, namalować obraz — to wykonać szereg ruchów, to pewne grupy mięśni doprowadzić do skurczu.“¹⁾

Nie każdy jednak ruch jest objawem świadomego działania woli. W życiu codziennym wykonywamy wiele ruchów, w których wola nie bierze żadnego udziału. Ruch dopiero wtedy jest przejawem woli, gdy poprzedza go namysł. Działanie woli ujawnia się, jako świadomość ruchu.

Jak widzimy, i tu jeszcze autor nie zerwał całkowicie z intelektualistyczną teorią woli. „Wyobrażenie ruchu“, mówi, „lub kinestetyczny stan, odpowiadający ruchowi, przechodzi w ruch. Myśleć wyrazy, to znaczy zlekka je wymawiać, wyobrażać sobie taniec — jest to wykonywać słabe ruchy tańca.“²⁾

Wyobrażenia uważa więc za czynnik świadomości, mający duży wpływ na nasze postępowanie, ale nie wyłączny. Decydującą jest tu świadomość, działająca, jako pewna całość. „Ruchy same bez poprzedzającej je i oświetlającej świadomości, stanowią dziedzinę odruchów i instynktów, świadomość bez ruchów — sferę intelektu, marzenia lub myślenia.“³⁾

A zatem ruch i świadomość są najistotniejszymi czynnikami woli. Samą wolę określa Dawid, „jako sferę świadomości, wogóle psychiki, może i nieświa-

¹⁾ Tamże, str. 375.

²⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy, str. 377—8.

³⁾ Tamże, str. 375.

domiej, w której reprezentację swą mają ruchy i przez którą ruchy te są myślane lub wykonywane.“¹⁾

Zrozumienie procesu woli Dawid pogłębia przez rozpatrzenie okresów rozwojowych woli.

Czem dla umysłu są wrażenia, dostarczane przez przedmioty zewnętrzne, tem dla woli są, zdaniem Dawida, ruchy mimowolne. Ruchy te, znane pod nazwą odruchów i ruchów instynktowych, przynosi-my z sobą w formie niemal wykończonej na świat.

Pierwszy ruch dokonywa się bez jakiegokolwiek udziału naszej woli: zjawia się, rzec można, spontanicznie, jako odruch lub ruch instynktowy, będący reakcją na jakąś podniecię zewnętrzną lub wewnętrzną. Nie poprzedziła go świadomość, wola więc nie brała udziału w jego powstaniu. „Odruchy“, mówi Dawid“, są zupełnie nieświadome, ruchom instynktu towarzyszy tylko niejasny popęd do działania w pewnym kierunku — nie wiemy dlaczego i poco.“²⁾

To stadjum naszego postępowania nazywa on popędownym lub odruchowo-instynktowym okresem woli.

Pierwsze ruchy nie są wprawdzie poprzedzone i oświetlone przez świadomość, lecz same oddziałują na nią. Z chwilą, gdy wykonywamy je, stają się naszym nabytkiem i narzędziem naszej woli. Zdobywamy odrazu dwa doświadczenia: czucie ruchowe i wrażenie pewnej zmiany, zaszłej w otoczeniu. Wy-

¹⁾ Tamże, str. 378.

²⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 379.

obrażenia, powstałe z tych wrażeń, kojarzą się, to znaczy, wchodzą w tego rodzaju związki, że pojawienie się w umyśle jednego pociąga za sobą najczęściej zjawienie się drugiego.

Takie wyobrażenie ruchowe lub kinestetyczny stan, odpowiadający ruchowi, objawia tendencję do przejścia w ruch. Ruchom instynktowym bowiem towarzyszy popęd, który był niejednokrotnie zaspokajany przez pewien przedmiot. Teraz samo zjawienie się popędu wywołuje obraz danego przedmiotu, który staje się przedmiotem pożądania. Wyobrażenie jego wywołać może odpowiednie ruchy, znane już z doświadczenia.

To stadium rozwoju woli nazywa Dawid okresem pożądania lub działania ideo-ruchowego.

Najwyższą jednak formę rozwojową otrzymuje wola wówczas, gdy staje się zdolną do powściągu, nieczynienia czego, powstrzymania się od czegoś.

Wiadomo już, że mocne pożądanie przedmiotu, dłuższe myślenie o nim w warunkach sprzyjających prowadzi do działania. Gdy jednak w świadomości naszej zjawią się dwa różne wyobrażenia, cele lub popędy, wówczas następuje otamowanie czynności. Człowiek przeżywa wtedy charakterystyczny moment wahania się, zastanawiania się i głębszej rozważa.

Te otamowujące się wzajemnie wyobrażenia, popędy i pożądania nazywamy motywami.

Okres, charakteryzujący się zawieszeniem działania nazewnątrż, a wzmaganiem się sił wewnętrz-

nych, trwać może dłużej lub krócej. Kończy się z chwilą odniesienia przewagi przez jeden z motywów nad pozostałymi.

Ponieważ w świadomości naszej przewagę zdobywa teraz jedna jakaś treść, więc nic jej nie stoi na przeszkodzie, aby przeszła w ruch.

To zwycięstwo jednego wyobrażenia, popędu, czy pożądania nazywamy postanowieniem lub decyzją woli.

Dla aktu postanowienia charakterystyczne są dwa momenty: zajęcie ściśle określonej postawy wobec pewnego przedmiotu, faktu, problemu, oraz wewnętrzne przyzwolenie na to, co się ma stać. Ta wewnętrzna zgoda na coś, ten sąd o swoim przyszłym działaniu, jest koniecznym momentem świadomej decyzji woli. Bez tego czynnika decyzja jest tylko pozorna, jest ludzeniem i uspokajaniem siebie samego.

Tę formę woli nazywa Dawid najwyższą i najbardziej wartościową. „Wola“, mówi on, „na grze motywów oparta, kończąca się postanowieniem, jest najbardziej złożoną i najwyższą formą woli, zjawiającą się na późniejszych szczeblach rozwoju gatunkowego i indywidualnego“.¹⁾

W tem dopiero oświeceniu rozważania Dawida nad istotą objawów woli nabierają prawdziwej mocy przekonywającej.

Wyobrażenia przestają być czynnikiem podstawowym przeżycia wolowego. Co najwyżej są mo-

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 382.

mentem decydującym w bardzo prymitywnych formach procesów wolowych, charakterystycznych dla jednostek, stojących na niższym szczeblu rozwoju.

Natomiast w późniejszych stadiach rozwoju indywidualnego i gatunkowego zjawia się wola, jako przeżycie bardzo złożone, jako pewien kompleks przeżyć, którego cechą najbardziej charakterystyczną jest pewnego rodzaju sąd. „Koniecznym momentem postanowienia“, pisze Dawid, „jest wewnętrzne stwierdzenie — zazwyczaj w postaci sądu — że tak napewno zrobię, że już nic poza tem nie pozostaje.“¹⁾

Stanowisko Dawida w tej sprawie zbliżone jest do tego, jakie zajął Wł. Witwicki. „Wiara w pewne własne przyszłe działanie“, mówi Wł. Witwicki, „stanowi istotę każdego postanowienia. Zatem postanowienie — to nic innego, jak sąd o własnem przyszłem działaniu.“²⁾

Analiza więc procesu wolowego, przeprowadzona przez Dawida, choć niezupełnie wolna od pewnych niejasności, jest ciekawą, subtelną i stojącą na poziomie współczesnej nauki.

Ukształtowanie woli, któraby nietylko potrafiła rozważać i decydować, lecz jednocześnie chciała wybierać to, co szlachetne, należy do ważnych zadań wychowania.

¹⁾ Tamże, str. 382.

²⁾ „Psychologia“, t. II, str. 304. Lwów-Warszawa-Kraków.

Dawid podaje pewne wskazówki, w jaki sposób należy wolę taką kształcić i rozwijać. Zajmiemy się tą sprawą w jednym z dalszych rozdziałów naszej pracy.¹⁾ Obecnie poświęcimy nieco uwagi omówieniu indywidualnych odmian i zboczeń woli.

2. Indywidualne odmiany i zboczenia woli.

Procesy wolowe przebiegają u większości ludzi w sposób podobny. U niektórych jednak osób występują właściwości szczególne, będące bądźto odmianami indywidualnymi, bądź też zboczeniami, objawami nienormalnymi, patologicznymi.

Te odchylenia od normy występują najwyraźniej w stadium, nazwanem przez Dawida okresem wahania. Zależnie od znaczenia, jakie przypisujemy zamierzonemu czynowi, oraz od złożoności pewnych warunków zewnętrznych okres ten trwać może dłużej lub krócej. Nadmierne skracanie lub przedłużanie go jest objawem pewnego zaburzenia w procesach wolowych. Zresztą „pod względem łatwości i prędkości decydowania się każdy“, mówi Dawid, „przedstawia pewne »osobiste zrównanie«, które nie ma nic wspólnego z obiektywnym położeniem, a wypływa tylko z naszego usposobienia“.²⁾

¹⁾ Patrz rozdz. 4, str.

²⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 396.

Ludzie, posiadający znaczny zasób energji, oraz dużą pobudliwość aparatu czuciowo-ruchowego, zazwyczaj decydują się szybko, postanowienia ich mają przeważnie charakter pozytywny, skłonni są do natychmiastowego działania, a pracę wykonywują często w ilości większej, niż tego wymaga obiektywna potrzeba. — Wręcz przeciwnie przedstawia się zrównanie osobiste u ludzi, których organizm ma niewielki zasób energji, a system nerwowy jest słabo pobudliwy: okres wahania przedłuża się u nich nadmiernie, a decyzja następuje z trudnością. Objaw ten w formie spotęgowanej spotykamy w histerji i neurastenji.

Osoba, cierpiąca na brak zdecydowania, zbyt dużo wynajduje motywów, przemawiających za lub przeciw jakiejś czynności, zbyt długo je rozważa, na żaden z nich nie może się zgodzić, a choć to męczy ją i wyczerpuje, żadnemu z nich nie może dać wewnętrznego przyzwolenia. Przyczyną tego objawu jest prawdopodobnie daleko posunięte wyczerpanie nerwowo-mózgowe. „Gdy wysycha“, mówi Dawid, „zdolność i chęć działania, wysycha tem samem źródło, z którego wypływa wiara w prawdziwość i zasadność naszych sądów, otwiera się pole dla ciągłego wątpienia, żaden sąd i postanowienie nie może się ostać i nad innemi zdobyć przewagi.“¹⁾

Inną właściwością woli jest „jej prędsze lub powolniejsze przystosowanie się“.

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 398.

Człowiek, którego wola tę cechę posiada, mając do zrobienia jakąś rzecz trudną lub przykrą, ociąga się z wykonaniem jej. Może przytem nie przeżywać żadnych walk wewnętrznych, czuje, że tak, a nie inaczej zrobić musi, a mimo to nie robi, wynajduje różne powody zwłoki. Dopiero po upływie pewnego czasu, oswoiwszy się poniekąd z sytuacją, przystępuje do wykonania dawno postanowionej czynności. „Jest to rodzaj ćwiczenia“, mówi Dawid, „torowanie drogi od wyobrażenia do ruchu, drogi, na której istnieje silne tarcie.“^{*)}

Tej właściwości woli towarzyszy zazwyczaj inna, a mianowicie mała podatność do zmiany, trudność przystosowania się do nowych okoliczności. Taką wolę nazywa Dawid sztywną.

Zdarza się, że wykonanie jakiegoś postanowienia może okazać się po pewnym czasie niecelowem, ponieważ zmieniły się warunki, w jakich postanowienie to zapadło; mimo to wola, odpowiednio raz nastawiona, dąży do realizowania tego, co wprawdzie kiedyś było wskazane, co jednak obecnie, wobec zmienionych warunków, stało się zbyt i niecelowe.

Wreszcie na podłożu nadmiernie wybujałych dążeń ruchowych, instynktów, pożądań i popędów, przy równoczesnem osłabieniu czynników powściągu, rozwija się wola uparta.

^{*)} Tamże, str. 398.

Upór jest zawsze, zdaniem Dawida, w mniejszym lub większym stopniu objawem patologicznym. Występuje najczęściej na tle obciążenia dziedzicznego i sam bywa przekazywany nowemu pokoleniu.

Towarzyszy mu często słaby rozwój umysłowy. Człowieka ograniczonego pod względem umysłowym trudno jest o czemś przekonać, coś mu wytłumaczyć, odwieść od czegoś.

Umiejętnie wykazuje Dawid różnicę między uporem a silną wolą. „Upór“, mówi on, „jest objawem woli z jej niższej fazy, woli popędowej, ideoruchowej; o silnej zaś woli mówić możemy tam dopiero, gdzie istnieje świadomość motywów, gdzie z ich oceny i wyboru rodzi się postanowienie i stawia czoło siłom na drodze stojącym — przeszkodom materialnym lub narzucającej się cudzej woli“.¹⁾

W człowieku upartym działają mocne popędy i pożądanja, zaś w człowieku o silnej woli, prócz mocnych popędów i pożądań, rozwinięte są jeszcze czynniki powściągu.

Od woli upartej przechodzi wreszcie Dawid do t. zw. woli sprzecznej. Zdarza się, że człowiek zamierza coś wykonać. Gdy jednak przypadkowo ktoś inny zaproponuje mu zrobienie tej samej właśnie rzeczy, postanowienie swe zmienia, choć nie ma ku temu żadnej obiektywnej przyczyny. Im silniej przytem ktoś nalega, tem większa rodzi się niechęć do

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 400.

spełnienia prośby, albo nawet pojawia się chęć, by zrobić coś wręcz przeciwnego.

Dawid w woli sprzecznej widzi objaw spotęgowanego instynktu walki i złośliwości.

Człowiek, odznaczający się tą właściwością, uważa każde polecenie, propozycję lub nawet prośbę za chęć wkroczenia w sferę jego woli i za wszelką cenę postanawia nie dopuścić do tego.

Upór i wola sprzeczna występują w formie spotęgowanej w niektórych chorobach umysłowych, jako tak zw. negatywizm.

Na tem kończy Dawid opis indywidualnych i chorobowych odmian woli, opis oparty na samodzielnych dociekaniach i bystrej obserwacji ludzi.

Podobnem zagadnieniem zajmował się Th. Ribot w swej rozprawie p. t. „Choroby woli“. Roztrząsał jednak przeważnie zboczenia woli o wysokim stopniu nasilenia, będące stanami wyraźnie chorobowymi. To też jego rozważania, choć znacznie obszerniejsze od uwag Dawida, są bardziej ciekawe dla lekarza, — mniej dla pedagoga.

3. Lenistwo i jego leczenie.

Pewnem odchyleniem od normy jest objaw woli, zwany lenistwem.

Dawid analizie tego zjawiska poświęca osobny rozdział w dziele swem „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, oraz dłuższy artykuł w czasopiśmie „Wy-

chowanie w domu i w szkole". Różnic pomiędzy jednym ujęciem a drugim niema.

Sprawa niedostatecznego przykładania się uczniów do pracy szkolnej zawsze była poważną troską nauczycieli i wychowawców. Za naszych czasów zmieniły się jednak poglądy na istotę lenistwa.

Szkoła dawniejsza wszystkie niepowodzenia swoje na polu nauczania przypisywała brakowi chęci do pracy uczniów. Lenistwo uważała za właściwość psychiczną raczej nabytą, niż dziedziczną. Wierzyła przytem, że wychowawca rozporządza wystarczającymi środkami do zupełnego zwalczenia lenistwa swoich wychowanków. Stąd jej niechęć do „próżniaków” i „leniuchów”, którzy mimo dobrych rad i upomnień nie chcą zabrać się do pracy.

Że brak chęci do pracy może wynikać z innych przyczyn, zarówno natury psychicznej, jak i fizycznej, tego dawniej nie podejrzewano; również nie przypuszczano, aby źródłem lenistwa mógł być brak zainteresowań, których szkoła nie potrafiła w uczniu rozbudzić. Winnym był tylko uczeń!

Dopiero psychologia eksperymentalna i nowsza pedagogika, ujawniwszy właściwe źródło lenistwa, wykazały bezzasadność tego mniemania.

Dużo światła na istotę tego zjawiska rzuciły badania Bineta, Jamesa, Bocquillona, Duprata, Deschamps'a i innych. Z naszych pisarzy problemem tym zajmował się J. Wł. Dawid.

Zwalcza on zakorzeniony pogląd, jakoby człowiek nie pracował lub pracował źle dlatego tylko, że

jest leniwy, t. zn., że brak mu chęci do pracy, poprostu, że nie chce pracować. Ujemne wyniki pracy mogą, jego zdaniem, mieć rozmaite przyczyny, często leżące poza sferą wpływów wychowawczych. Gdy przypisuje się je „złej“ lub „słabej“ woli, to uwzględnia się tylko jeden z czynników pracy: subiektywny, a przeocza się wiele innych, odgrywających często rolę decydującą.

Dawid uważa, że tylko rozpatrzenie lenistwa na gruncie ogólnej teorii zdolności do pracy i w związku ze wszystkimi jej czynnikami może dać należyte zrozumienie tego zjawiska.

Czynniki pracy są następujące:

1. rodzaj pracy, stopień jej trudności, jak również i stopień uzdolnienia lub nabytej przez ćwiczenie wprawy, stopień przyzwyczajenia i wdrożenia do pracy;

2. zasób potencjonalnej energii, którą rozporządza organizm;

3. czynniki subiektywne: pobudki pracy, uczucia, instynkty, potrzeby, wreszcie bodźce zewnętrzne, które ułatwiają wyzwalamie się energii.

„Każdy z tych czynników“, mówi Dawid, „w miarę swego natężenia dawać może rozmaity stopień pracy od maximum do zera.“¹⁾ Jeżeli więc spotykamy się z ograniczoną zdolnością do pracy, przedewszystkiem

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 564.

musimy zbadać, który z tych czynników w grę tu wchodzi.

Zdarza się często, że za leniwego uchodzi człowiek, który dlatego nie pracuje, że nie może, że organizm jego nie wytwarza tyle energii, ile jej potrzeba do wykonania pracy, której od niego wymagają.

Różnego rodzaju niedomagania, a więc choroby przemiany materji, serca, płuc, obiegu krwi, poza tem niedostateczne odżywianie, nadmierne przeciążenie pracą: — wszystko to sprzyja wytwarzaniu się „lenistwa“ w różnych jego formach.

Dziecko, dotknięte choćby jedną z tych dolegliwości, robi wszystko powoli, niechętnie, szybko się męczy, jest bierne, zrezygnowane, nie potrafi na niczem prawie przez czas dłuższy skupić uwagi, słowem w małej bardzo ilości wyzwala swą energję, która „nie płynie pełnym strumieniem, ale się sączy kroplami“.

Również nie mogą pracować wydajnie ludzie, dotknięci pewnemi brakami systemu nerwowo-mózgowego. Należą do nich osobniki nie zrównoważone, dziedzicznie obciążone, psychopatyczne, histeryczne i t. p. O ludziach tej kategorii nie można powiedzieć, aby nie byli wogóle zdolni do pracy; są niezdolni raczej do pracy systematycznej, stałej, w określonym czasie. Potrzebują oni zazwyczaj silnych podnieć. Pod wpływem „natchnienia“ lub „dobrego usposobienia“ zrobić mogą wiele; szybko się jednak męczą, popadają w apatię i zniechęcenie. Poza tem działanie ich cechuje mała przydatność życiowa: robią naj-

częściej nie to, co jest potrzebne, lecz do czego mają chęć i usposobienie.

Dawid okazuje się tu bardziej wnikliwym i subtelnym, aniżeli Payot, który, nie zastanawiając się nad źródłem braku chęci do pracy tych ludzi, zalicza ich poprostu do leniuchów. „Lenistwo zasadniczo bynajmniej nie przeszkadza chwilowym wybuchom energii“, pisze Payot, a nieco dalej dodaje: „Leniuch wybornie znosi walkę, wymagającą gwałtownych wysiłków chwilowych, po której następują długie okresy nieczynności.“¹⁾

Ujęcie tej sprawy przez Payota jest trochę powierzchowne, ale jednocześnie nasuwa się pytanie, czy wyrozumiałość Dawida nie jest posunięta tu nieco za daleko.

Inną przyczyną „lenistwa“ bywa, zdaniem Dawida, brak energii specyficznych, lub też brak odpowiedniości między rodzajem pracy, a osobistymi zaмиłowaniami i uzdolnieniami osoby pracującej. Za leniwe często uchodzi dziecko, które wprawdzie nie chce pracować, ale tylko dlatego, że rodzaj pracy nie odpowiada jego uzdolnieniom i zainteresowaniom. „W każdej klasie“, mówi Dawid, „jest pewna liczba uczniów „leniwych“ w pojęciu tego lub innego nauczyciela, którego przedmiot jest dla nich za trudny, i takich, których wszyscy nauczyciele skłonni są uważać za „leniwych“, gdyż cały program danej

¹⁾ J. Payot, „Kształcenie woli“, tłum. J. K. Potockiego, Warszawa, str. 21.

klasy lub szkoły jest dla nich za trudny lub nieodpowiedni.“¹⁾)

Wreszcie źródłem innego rodzaju „lenistwa“ jest brak pobudek do pracy, przytępienie wrażliwości, obojętności nawet wobec najciekawszych przejawów życia.

W czystej postaci stan ten nie urzeczywistnia się nigdy, gdyż byłby zaprzeczeniem życia samego. Z większym jednak lub mniejszym nasileniem tego objawu spotykamy się nierzadko u osobników, odznaczających się słabym rozwojem instynktu samozachowawczego, miłości własnej, brakiem większych potrzeb życiowych i t. p.

Obiektywną przyczyną tego stanu może być ogólna słabość organizmu, niedostateczny zasób energii, zanikanie lub przytłumienie instynktów i popędów.

Wola, pozbawiona motywów działania, przestaje funkcjonować. Człowiek nie dlatego nic nie robi, że nie chce, lecz dlatego, że niema dla czego chcieć.

Podobnie na tę sprawę zapatruje się Th. Ribot. Tłumaczy on to zboczenie woli brakiem żywszych impulsów uczuciowych i instynktowych. „Przyczyną będzie więc tutaj“, pisze, „ogólne osłabienie wrażliwości; uszkodzeniu ulegają tu sprawy uczuciowe (vie affective), możność doświadczenia wzruszeń.“²⁾)

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 566.

²⁾ Th. Ribot, „Choroby woli“. Tłumaczenie J. K. Potockiego, rok 1885, str. 52.

W dalszym ciągu Dawid zastanawia się nad bardziej przypadkowymi i przemijającymi formami lenistwa, wynikającego z okoliczności zewnętrznych. Do takich zewnętrznych okoliczności może należeć np. niesystematyczny, nieporządkny tryb życia domowego. „Warunki domowe“, pisze Dawid, „nieporządkny tryb życia, brak stałego rozkładu dnia, odbywanie lekcji z dzieckiem nie w określonych godzinach, ale kiedy matka lub ojciec ma czas lub ochotę, wytwarza typ ucznia leniwego, a przynajmniej niezdolnego do pracy równej i systematycznej, i to nie dlatego, iżby pracować nie mógł lub nie chciał, ale że pracować nie nauczono go, że jego zdolność do pracy, faktycznie istniejąca, napotyka zbyt wiele tarcia i zahaczeń, których w niekorzystnych warunkach nie był w stanie pokonać.“¹⁾

Przedstawiwszy różne typy lenistwa, Dawid zastanawia się następnie nad sposobami leczenia tego objawu, tak często spotykanego u dzieci.

Popularny pogląd, uważający za wyłączną lub główną przyczynę lenistwa niechęć do pracy, jako najskuteczniejszy środek zwalczania tego objawu uważa oddziaływanie na wolę przez zachętę, nagane, moralne pouczenie, nagrody, kary i t. p.

Zwłaszcza dużą powagą cieszy się w psychoterapii t. zw. „metoda przekonywania czyli perswazji“.

Nie negując całkowicie znaczenia tego środka, uważa go jednak Dawid za niewystarczający. Metoda

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 568-9.

ta może okazać się skuteczną tylko dla osób, które przy znacznym zasobie energii potencjalnej posiadają dostatecznie silne popędy i uczucia, znajdujące się chwilowo w stanie nieczynnym. W tych wypadkach wystarczy rozbudzić, ożywić te naturalne impulsy i pobudki do pracy.

Jest jednak wiele innych wypadków, kiedy tego rodzaju pobudki moralne mogą zawieść zupełnie. Chcąc otrzymać trwałą poprawę, trzeba poddać człowieka stałemu działaniu odpowiednich bodźców, stworzyć mu warunki, w których, będąc wolnym od pokus, zaprawiałby się w pożądanym kierunku. Na takich osobnikach duży wpływ może mieć życie w internatach, lecznicach i innego rodzaju zakładach, posiadających odpowiedni regulamin, stały porządek dnia.

Przystępując do leczenia lenistwa, trzeba przede wszystkim starać się poznać, czy przyczyną jego nie jest czasem niedobór energii potencjalnej, objawiający się w postaci ogólnego osłabienia, astenji lub neurastenji. Leczenie takich postaci „lenistwa“ musi być somatyczne, oparte na wskazówkach lekarza specjalisty. Wskazane tu jest całkowite zwolnienie osobnika od pracy, lub znaczne jej ograniczenie.

Stosunkowo łatwe zadanie mają wychowawcy, gdy dziecko źle pracuje dlatego, że praca nie odpowiada jego typowi umysłowemu, rodzajowi uzdolnień i zainteresowań. Należy wówczas tylko przystosować wymagania do faktycznych możliwości dziecka. Osiągnąć to można przez zmianę szkoły, programu,

metod nauczania i t. p. Pierwszy pomyślny wynik zachęci dziecko do dalszej pracy, do dalszych wysiłków.

Najtrudniejszą do wyleczenia lub nawet zupełnie nieuleczalną jest ta postać lenistwa, której przyczyną jest zanik lub znaczne obniżenie życia uczuciowo-instynktowego. U osobników, odznaczających się tym defektem, właściwie wygasły zupełnie źródła czynu i działania. Są to „ludzie, którym sumienie nic nie wyrzuca, którym jest zupełnie dobrze z tem, że nic nie robią i niczego poza tem nie pragną: do tych poprostu nie mamy dostępu“.¹⁾

W takich wypadkach wychowawca prawie jest bezsilny.

Prócz wyliczonych tu rodzajów lenistwa bywają inne, bardziej złożone. Leczenie musi uwzględnić wszystkie komplikujące czynniki, stosując odpowiednie do każdego z nich środki.

Przy leczeniu, jak również przy zapobieganiu lenistwu, należy jasno zdawać sobie sprawę z indywidualnych właściwości dziecka. W każdym wypadku trzeba szukać najwłaściwszej metody pracy, zapewniać odpowiednio długi odpoczynek, optimum temperatury, właściwą miarę snu, najodpowiedniejszą porę pracy i t. p.

Tak mniej więcej ujął Dawid sprawę lenistwa i jego leczenia. On pierwszy z naszych pisarzy pedagogicznych poddał zjawisko lenistwa umiejętnej i sub-

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 569.

telnej analizie. Ujawniwszy właściwe przyczyny lenistwa, niemało przyczynił się do sprostowania zakorzenionych wśród naszego nauczycielstwa mylnych pojęć o lenistwie. Prace jego wpłynęły niewątpliwie na łagodniejsze traktowanie t. zw. dzieci leniwych i na odnoszenie się do nich z większą wyrozumiałością.

Przez podanie sposobów racjonalnego leczenia tego objawu oddał niemałą przysługę naszej praktyce wychowawczej.

4. Kształcenie woli.

Problem kształcenia woli nie jest nowy. Oddawna był on tematem licznych rozważań zarówno ze strony moralistów, jak psychologów i pedagogów.

Wszyscy oni niemal zgadzają się na jedno, że wolę można i należy kształcić. Większa dopiero rozbieżność zdań powstaje wówczas, gdy chodzi o wskazanie środków i sposobów kształcenia woli, oraz o zakreslenie granic wpływom tego kształcenia. Że zaś przez odpowiednie ćwiczenia można zarówno wzmocnić wolę, jak również nadać jej odpowiedni kierunek, o tem, zdaje się, nikt nie wątpi.

Ten wpływ kształcący można wywierać tak na siebie, jak i na innych, a sięga on tem dalej, im mniej człowiek posiada zadawnionych nawyków, przyzwyczajień, maksym życiowych i t. p. Dlatego też oddziaływanie na dziecko, którego sposoby po-

stępowania nie zdążyły się jeszcze ustalić i stężeć, jest stosunkowo łatwiejsze, niż wpływanie na człowieka dorosłego. Szkoła i wogóle wychowanie ma tu szerokie pole do działania.

Kształcenie woli jest uważane za jedno z najdonioślejszych zadań szkoły. To też prawie żaden z pisarzy pedagogicznych nie pomija tego zagadnienia, poświęcając mu więcej lub mniej uwagi.

Problemem kształcenia woli zajmuje się także J. Wł. Dawid. Szkoda tylko, że autor zbyt wiele uwagi poświęca kształceniu woli dorosłego normalnego człowieka, a zbyt mało kształceniu woli dziecka. Mimo to rozważania jego są ciekawe i godne bliższego poznania.

Kształcić wolę jest to, zdaniem jego, starać się zapanować nad popędami. Organizm nasz sam sobie zostawiony staje się areną, na której działają swobodnie popędy i instynkty. Są to siły o wielkiem napięciu energetycznym. Popęd niezaspokojony z niezwykłą mocą pcha człowieka do czynu, do wykonania określonych ruchów. Z chwilą jednak, gdy wyładuje się w celowem działaniu, siła jego słabnie, staje się nieznaczną. Zasób jednak energii potencjalnej zasadniczo się nie zmniejsza.

Na niższym stopniu rozwoju indywidualnego i gatunkowego każdy popęd uważany jest za dobry. Gdy jednak rozwinie się w człowieku pełna świadomość, budzi się potrzeba oceniania ich, kierowania nimi i podporządkowywania ich celom wyższemu.

Myśl nasza ustosunkowuje się do nich krytycznie: porównywa, ocenia, sądzi. „Niektóre z popędów uznaje za celowe, chce ich, innych nie uznaje, nie chce ich“.¹⁾

Chcenie to jednak nie ma praktycznego znaczenia: nie przesądza, który z popędów otrzyma przewagę, będzie motorem działania.

Ażeby do głosu przyjść mogły popędy, których działanie uważamy za pożądane, należy wzmocnić ich energję kosztem innych, uznanych przez nas za mniej wartościowe. „Muszą“, pisze Dawid, „znaleźć się siły, któreby zmieniły naturalne, żywiołowe ustosunkowanie popędów, któreby ożywiły popędy słabe, odjęły część energii popędom silnym“.²⁾ I to jest właśnie najważniejszym zadaniem t. zw. kształcenia woli.

Kształcenie to niemożliwe jest bez wewnętrznego przyzwolenia człowieka, bez jego zgody. Musi on sobie zdawać sprawę ze swych braków, niedomagań wewnętrznych i pragnąć zmiany. To pragnienie poprawy zbudzić się może w duszy ludzkiej tylko na gruncie i za pośrednictwem jakiegoś innego popędu. Popędem, pod którego wpływem odmienia nieraz człowiek swe życie, bywa miłość, „chęć podniesienia się w oczach osoby kochanej, zyskania jej wzajemności, stania się jej godnym“. — Czasem rolę taką odgrywa strach, uświadomienie sobie przyszłych i do-

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 384.

²⁾ Tamże, str. 384.

czesnych następstw pewnych nadużyć i występków. Niekiedy na zmianę postępowania człowieka wpływa współzawodnictwo, ambicja, chęć dorównania innym i t. p. — Bywa i tak, że przyczyną tego zwrotu jest wewnętrzne przesilenie, zachodzące w człowieku. Szczególnie często zdarza się to w okresie dojrzewania w związku z przemianami organicznymi, zachodzącymi w młodości.

Przemianę wewnętrzną nieraz wywołuje przesilenie się zła. „Małe słabości“, mówi Dawid, „małe upadki zostawiają go nieczułym, trzeba, żeby popełnił wielką podłość, stoczył się na dno — dopiero otwierają mu się oczy, nabiera wstrętu, pragnie czegoś innego.“¹⁾ — Czasem decydującą rolę w życiu człowieka odgrywa samotność. Człowiek współczesny prowadzi życie tak ruchliwe, że w gwarze jego nie słyszy głosów ostrzegawczych. Dopiero dłuższe odosobnienie i bezczynność pozwalają mu nieraz uświadomić sobie swoje braki i upadki moralne. Zjawić się może wtedy potrzeba nowego lepszego życia.

Ważne znaczenie w kształceniu woli przypisuje samotności również Payot, choć samotność nieco inaczej pojmuje, niż Dawid. „Sprawa ta“, mówi, „nie wymaga bynajmniej zamknięcia się w klasztorze Grande-Chartreuse i doskonale daje się pogodzić z zajęciem codziennem. Wystarczy, gdy potrafimy zachować sobie na przechadzce albo w domu takie „schronisko wewnętrzne“, gdy codzien albo co tydzień

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 385.

przez czas mniej lub więcej długi, skierujemy uwagę jedynie na pobudki, mogące obudzić w nas uczucia odrazy albo miłości“.¹⁾

Czy dla kogoś korzystniejszym będzie dłuższe, choć rzadko się przytrafiające osamotnienie, czy też częste lecz krótko trwające oddalenia się od ludzi, trudno rozstrzygnąć; zależy to przedewszystkiem od usposobienia i temperamentu danego osobnika.

To pewne, iż decydującą rolę w zmianie postępowania człowieka odgrywają najczęściej czynniki zewnętrzne, oddziaływanie nań innych ludzi. „Nie-zliczona jest“, mówi Dawid, „ilość przykładów w biografjach jednostek wybitnych i zwykłych śmiertelników, jak decydujący wpływ na życie człowieka, na skierowanie go na nową drogę ma czasem jedno słowo, jedna książka, które we właściwej chwili przychodzą, jedno upomnienie, rada, zachęta, odwołanie się do uczucia, które na dnie duszy drzemało, przytłoczone masą żywych popędów i nawyknień.“²⁾ Tu leży szerokie pole działania dla pedagogów, moralistów, reformatorów i t. p.

Autor przestrzega jednak przed przecenianiem nagłych nawróceń, aktów skruchy i przyrzeczeń. Jeżeli bowiem człowiek nie będzie nadal nad sobą pracował, to szybko powróci do dawnych nawyknień. Chcąc ustrzec się przed takim nawrotem, musi się

¹⁾ „Kształcenie woli“, str. 125-6.

²⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 386.

zdobyc na jedno z dwojga: — albo pokonać w sobie silny, głęboko zakorzeniony popęd, stale grożący przejściem w ruch; albo wydobyć gdzieś z najgłębszych pokładów duszy popęd słaby, którego działanie budzi w nim narazie odrazę i niechęć, wzmocnić go, ożywić i uczynić motorem działania. Słowem, trzeba tu „albo od czegoś się powstrzymać, albo do czegoś się zmusić“.

Poglądy Dawida na sposoby zwalczania niepożądanych popędów i instynktów są nawskroś nowoczesne. Dawniej sądzono, że wychowywać, uszlachetniać należy człowieka przez usuwanie z niego bezpośrednio, niemal gwałtem złych popędów, przez niszczenie siłą tych instynktów, które są źródłem czynów złych, nieetycznych.

Te zamierzenia wychowawcze przeważnie nie osiągały pożądaných wyników. Okazało się bowiem, że instynkty, te żywotne siły naszego organizmu psycho-fizycznego, zniszczyć się nie dają, wygasają całkowicie dopiero wraz z życiem człowieka.

Żadne usiłowania wychowawcze, ani nauki moralne wyrwać ich z nas nie potrafią. Co najwyżej dążenia instynktowe mogą być wyparte w sferę podświadomości, gdzie będą wiodły nadal żywot tajemny, stając się często przyczyną różnych zaburzeń psychicznych i chorób nerwowych.

To też współczesna pedagogika nie uważa bynajmniej za wskazane spychać jakiegokolwiek instynktu z pola świadomości; zwalczanie zaś instynktów szko-

dliwych, czy to dla jednostki, czy dla społeczeństwa, odbywać się ma na innej drodze, a mianowicie przy pomocy odpowiednich przekształceń tych instynktów. Tkwiącą w nich energję należy skierować w inne łożysko, wskazać inne przedmioty pożądania. Tak np. w dziecku zwalczać można zbyt wybujałe przejawy instynktu walki przez zainteresowanie go sportami, zachęcenie do szlachetnego współzawodnictwa i t. p.

Ażeby instynktowi nadmiernie rozwiniętemu odebrać część energii, należy pielegnować inne, pożyteczne instynkty. Chcąc np. przytłumić instynkt walki, należy kształcić w danym osobniku skłonności społeczne, towarzyskie i t. p.

Słowem, chodzi tu o wykształcenie nowych pożądaných nałogów i przyzwyczajęń, które, zabierając energję złym skłonnościom, doprowadziłyby je powoli do obumarcia lub przynajmniej do osłabienia ich siły działania.

Pewne czynności instynktowe mogą być tylko wtedy zahamowane, gdy energia ich znajdzie ujście w innem działaniu. „Motywy i dążenia do posiadania, pokazania się i ulegania“, pisze G. H. Green, „są prawdopodobnie te same na całym świecie, ale można je skierować na usługi egoistycznych lub altruistycznych zainteresowań; można je uczynić społecznie szkodliwemi lub też wartościowemi“.¹⁾

¹⁾ G. H. Green, „Psychoanaliza w szkole“. Przekład Z. Ziemińskiego, Warszawa, rok 1928, str. 74.

Jeszcze dobitniej w tej sprawie wypowiedział się Piotr Bovet. „Najszlachetniejsze“, pisze, „i najcenniejsze przejawy ludzkiego ducha: nauka, sztuka, religja pochodzą ze zgoła nieszlachetnego źródła natury instynktowej. Patryjotyzm, a nawet szersza odeń miłość ku ludzkości okazują się przekształconym w rozwoju popędem synowskim.“¹⁾

Podobne stanowisko w tej sprawie zajął również Dawid. Uważał on, że samo pragnienie powstrzymania się od jakiejś czynności, będącej przejawem któregoś z instynktów, nie wystarcza. W wypadkach obsesji, natrętnych wyobrażeń i innych stanów mniej lub więcej chorobowych człowiek zdaje sobie sprawę z niewłaściwości tego, co przeżywa, cierpi, chce się pozbyć dręczącego go popędu. Daremne są jednak jego wysiłki: ciągle skupianie się i rozmyślanie nad sposobami wyzbycia się nałogu tylko go utrwalają i potęgują. Zwalczać trzeba go na innej drodze. Należy wzmocnić jakieś ośrodki powściągające, wzbudzić jakieś nowe zainteresowania, któreby odciągały uwagę i energję od niepożądanych przejawów pewnego instynktu, od tego, co męczy i niepokoi. „Dla zwalczania popędu, nałogu“, mówi Dawid, „trzeba znaleźć odprowadzające dla niego łożysko, wzbudzić i utrwalić inne popędy i nałogi.“²⁾ Oczywiście, mowa tu o stworzeniu popędów i nałogów wartościowych

¹⁾ Piotr Bovet, „Psychoanaliza a wychowanie“. Przekład M. Mersyka i J. Szpacenkopfa, Warszawa, str. 45-6.

²⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 390.

zarówno z punktu widzenia jednostkowego, jak i społecznego.

Nieodzownym czynnikiem przy kształceniu woli jest dostateczny zasób energii w organizmie. Wyczerpanie bowiem, anemja lub niedorozwój mózgu wpływają ujemnie na powściągające ośrodki. Oтамowanie tych ośrodków umożliwia swobodne działanie instynktów, popędów i odruchów.

Taki stan bywa też często następstwem ogólnego wyczerpania pracą, wadliwego i niedostatecznego odżywiania, chorób nerwowych i t. p.

Wtedy „człowiek schodzi o parę stopni niżej w swem człowieczeństwie: przewagę zdobywają popędy antyspołeczne, rozmaicie się ujawniające, zależnie od warunków życiowych i otoczenia.“¹⁾

To też nieraz koniecznym warunkiem wzmocnienia woli jest podniesienie ogólnego poziomu energii. Środkiem do tego okazać się może poprawa odżywiania, odpoczynek, higieniczny sposób życia i t. p.

Zasób energii potencjalnej nie decyduje jednakże o określonym postępowaniu. Trzeba umieć jeszcze energję tę wyzwalać, trzeba nadać jej pożądany kierunek.

Wolę swą celową, rozumną kształcić musimy tak, jak się kształci wolę w ogólności. Na wyrobienie woli wpływa wszystko, co umożliwia wprawienie w ruch naszych nerwowo-mięśniowych narządów ruchu. Rolę środków w kształceniu woli odgrywać

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 388.

mogą pośrednio rozmaitego rodzaju gry ruchowe, zajęcia ręczne, praca fizyczna i t. p. „Czynności te oddadzą“, pisze Dawid, „taką usługę woli kierującej i produkującej czyny, jaką oddają w grze fortepianowej ćwiczenia palcowe. Musimy naprzód swoje ośrodki mózgowe ruchu wyćwiczyć do ruchów elementarnych, które wchodzi w skład każdego czynu i złożonego działania“.¹⁾

Doświadczenie pierwszych ruchów zdobywamy bez udziału naszej woli; podobnie też niezależnie od woli dokonywać się muszą i pierwsze czyny. Samorzutnie też zjawić się muszą w nas ich obrazy. Korzeniami swemi tkwią one w instynktach. Te, choć narazie słabe, niezdolne same przez się do działania, pod wpływem sprzyjających okoliczności ujawniają się w postaci czynu.

Człowiek, dokonywując pierwszego czynu, zdobywa obraz jego, lub raczej obraz samego siebie, działającego w określony sposób. Zewnętrzny bodziec, który czyn spowodował, zazwyczaj szybko działać przestaje. Natomiast dłużej trwa obraz czynu. Chcąc wejść na nową drogę życia, nagiąć swą wolę do pewnego działania, musimy pracę nad sobą rozpocząć w tym momencie, gdy w mózgu są jeszcze świeże ślady dokonanych czynów. Jeśli chwilę tę zmarnujemy, to i nowa droga zamknie się przed nami. Z pomocą przychodzi tutaj istniejąca w nas skłonność do powtarzania tego, co raz zostało wykonane.

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 391.

„Każde powtórzenie“, mówi Dawid, „wzmocni obraz czynu, dążność samonaśladowczą i ułatwi czyn następny“. Tajemnicą więc urobienia woli jest korzyść z położeń, w których pod parciem uniesienia, zapалу albo pod przymusem zewnętrznej konieczności pewne czyny wykonaliśmy¹⁾

Zdobycie pożądanego nawyknienia poza szczegółowymi rezultatami przynosi nam ogólne, formalne wzmocnienie woli, uzdolnia nas i do innych czynów. Poszczególne bowiem akty woli mają niektóre elementy wspólne. Wykonywając różnorodne czynności, utrwalamy te wspólne składniki, które stają się ogólną podstawą woli.

A ma to ważne znaczenie praktyczne. Życie bowiem współczesne ze swą niezwykłą zmiennością stawia człowieka ciągle w nowych sytuacjach. Musi więc on mieć wolę przygotowaną nie do jednego jakiegoś działania, lecz do każdego, które okaże się nieodzownem. „Gdy osiągnie ona ogólną zdolność i giętkość, pozwalającą jej na spełnienie różnorodnych zadań“, dopiero wówczas możemy uważać ją za ukształconą.

W skład czynów złożonych wchodzić prócz ruchów elementarnych i pewne momenty woli świadomej: człowiek zdobywa świadomość swojej mocy, obraz siebie działającego i odnoszącego zwycięstwo nad złemi skłonnościami. Przeświadczenie, że umie coś wykonać, że potrafi się przemóc, dodaje mu otuchy,

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 394.

zachęca do nowych prób i wzmacnia ogólną jego zdolność do działania.

W ćwiczeniu woli i wynajdywaniu okoliczności, sprzyjających jej rozwojowi, nie powinno się nigdy ustawać. „Nie należy się ludzić“, mówi Dawid, „że wola w ten sposób urobiona jest to coś trwałego, istniejącego, jak zdobyty majątek. Stłumione popędy drzemią utajone, energia wyczerpuje się, przychodzą chwile słabości, mogą następować powroty.“¹⁾

Dużą rolę odgrywają tu okoliczności zewnętrzne. Przebywanie w nieodpowiednim towarzystwie, znalezienie się w warunkach, rozpraszających naszą energję czynu i t. p. zniszczyć może rozpoczęte dzieło kształcenia woli. I odwrotnie: unormowane życie, stały porządek zajęć, korzystny przykład wpływają dodatnio i wzmacniając na wolę.

Na tem zakończyć można rozważania Dawida nad sprawą kształcenia woli.

Uderza w nich całkowite pominięcie czynników emocjonalnych (którym tak duże znaczenie przypisuje Payot).

Wiadomo, jak silny wpływ na nasze postępowanie mają uczucia i afekty. Wystarczy zanalizować jakikolwiek akt woli, aby przekonać się, jak ważną rolę odgrywają tu czynniki emocjonalne. Wszystkie prawie motywy mają mniej lub więcej wyraźne zabarwienie uczuciowe. Walka między niemi odbywa się bardzo często na tle silnego napięcia emocjonal-

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 395

nego, a o zwycięstwie jednego z nich decyduje zazwyczaj siła towarzyszącego mu uczucia.

Wprawdzie kształcenie uczuć stanowi odrębne zagadnienie pedagogiczne, posiada ono jednak wiele punktów stycznych z problemem kształcenia woli. Dlatego też, mówiąc o wpływie różnych czynników na nasze postępowanie, trudno pominąć czynnik emocjonalny. Tymczasem Dawid, zdaje się, tego związku nie dostrzega, gdyż ani słowem o nim nie wspomina. Tłumaczy się to może tem, że właściwie nigdy on nie zerwał całkowicie z intelektualistyczną teorią woli; zawsze więc przeceniał nieco wpływ czynników intelektualnych, zwłaszcza wyobrażeń, na nasze postępowanie, nie doceniał zaś innych, a szczególnie emocjonalnych.

Sam jednak sposób ujęcia zagadnienia jest ciekawy i, mimo pewnych podobieństw z Payotem, oryginalny.

Dawid niewątpliwie znał pracę Payota; ten i ów szczególnie zwrócił na siebie jego uwagę, lecz w rozwiązaniu zagadnienia poszedł własną drogą. Pewne podobieństwa wypływają ze wspólności tematu. Ustrzec się ich było rzeczą niemożliwą.

„Problemem, który ciąży nad całem kształceniem i samokształceniem na stopniach elementarnych i wyższych, a niemniej i nad całą twórczą pracą człowieka, jest: przeżyć i opanować doświadczenie poprzedników, przyswoić całą wiedzę z danego zakresu, a jednocześnie zachować niezależność sądu, zdolność wynajdywania i chodzenia nowymi drogami.“

(J. Wł. Dawid, „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“.)

V. Z rozważań Dawida nad szkołą.

1. Zadania szkoły.

Na kształtowanie się poglądów pedagogicznych Dawida, zwłaszcza we wcześniejszym okresie jego twórczości, wywarła wpływ niewątpliwie pedagogika Herbarta.

Wpływ ten bardzo wyraźnie zaznaczył się w sposobie pojmowania przez Dawida celów i zadań wychowania. Zgodnie z Herbartem widzi on w urobieniu mocnego charakteru moralnego cel wszystkich usiłowań pedagogicznych. „Pierwszo-

rzędnem zadaniem wychowania“, mówi on, „jest ukształtowanie moralnego charakteru, czyli nadanie woli stałego i pożądanego kierunku, a to przez za-
szczepienie określonych wyobrażeń, odpowiadających etycznym celom życiowym, rozwinięcie pewnych uczuć i utrwalenie szczególnych nawyków i sposobów postępowania.“¹⁾)

Taki sam jest i cel nauczania, którego charakter, cel i zakres określić mają względy życiowo-moralne.

Otóż nie ulega wątpliwości, że wychowanie moralnego charakteru jest bardzo ważnym zadaniem wychowania, ale bynajmniej nie jedynym.

Cel wychowania jest znacznie szerszy. Pedagogika współczesna w kształtowaniu wartości moralnych widzi tylko jedno z zadań wychowania, nie zaś jego cel ostateczny.

Kto ma realizować te zadania wychowawcze? Zdawałoby się, że w pierwszym rzędzie szkoła. O tem jednak Dawid we wczesnych swych pracach prawie że nie wspomina. Do szkoły odnosił się w pierwszym okresie swej twórczości naogół z niechęcią, czasem ją wręcz lekcewał. W jednej ze swych pierwszych prac, mówiąc dość wiele o nauce, oświacie, nauczaniu, ani słowem nie wspomniał o szkole, jakgdyby była jakimś czynnikiem ubocznym, nieodgrywającym żadnej lub prawie żadnej roli w kształtowaniu młodych pokoleń.

¹⁾ „O klasycyzm“. „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1890, str. 51.

Tłumaczy się to niewątpliwie tem, że wówczas szkolnictwo znajdowało się w zaborze rosyjskim i pruskim w obcych i wrogich rękach. Skutkiem tego społeczeństwo polskie względem szkoły państwowej zajmowało postawę obronną.

Trudniej zrozumieć jego niechęć do nauczania jako takiego, a nawet do oświaty. Zaznaczyła ona się wyraźnie we wczesnym okresie twórczości Dawida. W pracy jego: „O zarazie moralnej“ czytamy: — „Nauka średnia, a nawet elementarna podkopuje niektóre zbawienne wierzenia religijne, społeczne, w których tkwią czynniki moralne: podkopuje je znacznie wcześniej i powszechniej, niż zdolna jest na ich miejsce postawić inne hamulce rozumowe.“¹⁾

Pobudką do zdobywania wiedzy uniwersyteckiej najczęściej są nie cele idealne, lecz względy uboczne natury materialnej. Skutkiem tego i ta wiedza okazuje się często szkodliwą; niszczy bowiem równowagę życiową człowieka i podkopuje jego zdrowie moralne. „Oświecając go w wysokim stopniu na jednym punkcie, w wielu innych pozostawia go ciemnym, często barbarzyńskim, stąd naraża go na zбочenia, właściwe, ciemnocie i barbarzyństwu.“²⁾

Niemniej pesymistycznie usposobiony był Dawid i do nauczania zawodowego.

Te poglądy Dawida były wynikiem prawdopodobnie jakiegoś młodzieńczego spleenu, rozwinięte-

¹⁾ „O zarazie moralnej“, str. 140.

²⁾ „O zarazie moralnej“, str. 154.

go na podłożu silnego rozdźwięku między górnym ideałem, a zbyt przyziemną rzeczywistością. Entuzjastyczny wielbiciel nauki i wiedzy nie mógł pogodzić się ze zbyt trzeźwym stosunkiem do niej przeciętnych „zjadaczy chleba”. Stąd pesymizm i rozgoryczenie.

Zczasem poglądy jego na rolę szkoły uległy znacznej zmianie. Jednakże jeszcze w dziele swem: „Inteligencja, wola i zdolność do pracy” odnosi się do niej z dużą rezerwą i nie przecenia jej znaczenia.

Szkola, zdaniem jego, spełnia rolę drugorzędną, wtórną, uzupełniającą. Uważa, że poziom kulturalny ogółu zależny jest nie od liczby i rodzaju szkół i od wpływu oświaty, lecz od innych czynników, a mianowicie od warunków społecznych i ekonomicznych. „Ogół nie chce myśleć i nie myśli więcej, niż jest niezbędne dla utrzymania życia.”¹⁾ Poziom intelektualny społeczeństwa podnosi się dopiero wówczas, gdy pod naciskiem sił zewnętrznych musi przejść do wyższych form produkcji, techniki i organizacji przemysłowej.

Widocznem jest, że te poglądy Dawida ukształtowały się pod wpływem doktryny socjalistycznej. Zgodnie z тезami materializmu dziejowego uznaje on za z gruntu błędne mniemanie, jakoby poziom umysłowy społeczeństwa można było podnieść przez zakładanie szkół i szerzenie oświaty. Nauka bowiem i oświata przy braku odpowiednich

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy”, str. 345.

warunków ekonomicznych nie rozwiną się, a tem samem nie wydadzą pożądaných owoców.

Dopiero wtedy, gdy zdobywanie środków do życia staje się coraz trudniejszym, wymaga wykonania bardziej złożonych czynności i większego wysiłku umysłowego tak, że przykład i pouczenie rodziców, ani terminowanie i praktyka nie wystarczają, zjawia się potrzeba teoretycznego przygotowania. Zadanie to spełniać powinna szkoła. Ma ona dać „skrócone, przyspieszone, intensywne przystosowanie do bardziej złożonych zadań życiowych“.¹⁾

Widać z tego, że Dawid nie zdawał sobie jeszcze i wówczas całkowicie sprawy ze znaczenia tego „skróconego“ i „intensywnego“ przygotowania, jakie daje szkoła.

Nie ulega wątpliwości, że oświata tam tylko przyjąć się może, gdzie grunt do niej jest dostatecznie przygotowany. Z chwilą jednak, gdy potrzeba szkoły staje się widoczna, nie można mówić, aby rola jej była „zawsze drugorzędna, wtórna, uzupełniająca“. Taką rolę odgrywać ona może tylko w społeczeństwach pierwotnych, gdzie kształcenie młodego pokolenia odbywa się przeważnie przez terminowanie, przykład, pouczenie. Natomiast w społeczeństwach, stojących na wyższym stopniu rozwoju kulturalnego, gdzie wielka złożoność przejawów życiowych wymaga od człowieka zarówno obszernej wiedzy, jak i dużej sprawności umysłowej, rola szkoły

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 349.

nie jest „drugorzędna“, lecz pierwszorzędna, i nie „uzupełniająca“, lecz przygotowująca (do życia).

Przechodząc następnie do szczegółowego omówienia kulturalnej i społecznej roli szkoły, autor główne zadanie jej widzi w przygotowaniu i utrwaleniu pewnej liczby elementów, wchodzących w skład przyszłych zadań życiowych, z którymi prawdopodobnie dana jednostka się zetknie, oraz w wyćwiczeniu sił umysłowych, warunkujących skuteczne wykonanie tych zadań.

W związku z określeniem szczegółowych zadań szkoły Dawid wysuwa dwa zagadnienia: 1. Czy możliwe jest i w jakim stopniu przygotowanie elementów przyszłych zadań życiowych? Jeśli tak, to jakie to mają być elementy? 2. Czy możliwe jest ogólne wyćwiczenie zdolności?

Pierwsze z tych zagadnień praktyka pedagogiczna właściwie już rozwiązała. Uznała ona za możliwe „przygotowanie elementów przyszłych zadań życiowych“. Są nimi przedewszystkiem wiadomości i techniczne środki, „wspólne największej liczbie teoretycznych i praktycznych zadań życiowych“.¹⁾ Zalicza do nich Dawid znajomość języka własnego i obcych, oraz matematyki. Prócz tych elementów podstawowych są jeszcze inne, drugorzędne. Należą do nich wiadomości przyrodnicze, technologiczne, historyczne i t. p. Przypisuje im Dawid znaczenie drugorzędne, ponieważ nie są one,

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 357.

zdaniem jego, tak powszechne i tak niezmiennie, jak poprzednie. „To, co dziś jeszcze jest“, mówi on, „naukowym pewnikiem lub dobrze ugruntowaną teorią, jutro nią być przestaje.“¹⁾ Każda taka zmiana pozbawia wartości część elementów naszego wykształcenia realnego.

Dlatego uważa on, że wybór tego rodzaju elementów powinien dokonywać się każdorazowo na podstawie dokładnego rozpatrzenia warunków życiowych danego społeczeństwa w danym okresie czasu.

Nie mogąc całkowicie przewidzieć i w duszy dziecka ugruntować wszystkich elementów przyszłych zadań życiowych, powinna szkoła starać się, aby jak najlepiej wywiązać się z drugiego swego zadania, którem jest wyćwiczenie wszystkich sił umysłowych ucznia. Ma ona ułatwić mu przystosowanie się do nowych zadań życiowych, umożliwić samodzielne rozwiązywanie różnych trudności, z którymi spotka się w życiu.

Dawid uważa, że ogólne wyćwiczenie zdolności jest możliwe. Fakt przenoszenia się wprawy z jednej czynności na drugą tłumaczy w następujący sposób: „Ucząc się czegoś, wykonywując czynność szczególną, utrwalamy pewne elementy, które są wspólne innym przedmiotom (np. sylaby, wyrazy, ruchy), ćwiczymy się w pewnym sposobie działania, który okazuje się przydatnym i dla innych czynności, np. przy uczeniu się napamięć wyrabia-

¹⁾ Tamże, str. 357.

my sobie pewien najkorzystniejszy rytm powtarzania, uczymy się skupiać uwagę, nagiąć wolę do wysiłku i t. p.¹⁾)

Widzimy więc, że poglądy Dawida na sprawę formalnego kształcenia uległy w porównaniu z temi, które wyłożył w „Nauce o rzeczach“, dość znacznej ewolucji. Stanowisko jego bliskie jest temu, jakie zajmują w tej sprawie współcześni psychologowie. Pod pewnym względem wyjaśnienia jego przypominają teorię „składników użytecznych“ Sleighta.

A zatem przygotowanie i utrwalenie w umyśle ucznia pewnej liczby elementów, wchodzących w skład przyszłych zadań życiowych, oraz wyćwiczenie sił umysłowych, które pozwoliłyby mu zajmować stanowisko samodzielne wobec zagadnień, jakie wysunie życie, są to, zdaniem Dawida, podstawowe zadania szkoły ogólnokształcącej. Pełne osiągnięcie tego celu jest niemożliwe bez kształcenia i rozwijania w uczniu samodzielności. Najlepszym ku temu środkiem jest nauczanie, oparte na aktywności samego ucznia.

Dawid zwalcza jednak pogląd niektórych reformatorów szkolnych, jakoby samodzielność można było rozwijać w dziecku tylko przez oparcie nauczania „na pracy wytwórczej, głównie pracy fizycznej“. Nie neguje on znaczenia pracy ręcznej, ale roli jej nie przecenia. „Pracę ręczną uznać należy za jeden z elementów wykształcenia ogólnego, jako kształce-

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 359.

nie zręczności, a jest ona także wyborym środkiem poglądowości.¹⁾ Oparcie jednak całego nauczania na pracy ręcznej, wytwórczej, jak tego chcieli niektórzy pisarze socjalistyczni, głoszący ideę „szkoły produktywnej“, uważa on za niecelowe, a nawet szkodliwe.

Natomiast doskonałymi środkami do budzenia samodzielności ucznia są: zajęcia praktyczne, laboratoryjne, częściowe zastąpienie wykładania — uczeniem się przez czytanie odpowiednich książek, zostawienie uczniowi większej swobody w wyborze przedmiotów i t. p.

Krytyczny pogląd Dawida na hasło „szkoły produktywnej“ jest dla nas pewnego rodzaju niespodzianką. Sądząc bowiem z jego poprzednich rozważań, z jego poglądów na znaczenie procesów gospodarczych dla rozwoju kulturalnego społeczeństw, można było przypuszczać, że pracę produktywną uzna za podstawę kształcenia młodych pokoleń, a „szkołę wytwórczą“ ze względu na jej bliski związek z życiem praktycznym za najgodniejszą poparcia. Tymczasem stało się inaczej.

Krytyczne stanowisko, jakie Dawid zajął w stosunku do „szkoły produktywnej“, świadczy najlepiej o trafności jego sądu pedagogicznego, o zrozumieniu rzeczywistych potrzeb społeczeństwa. „Intuicja pedagogiczna“, pisze prof. B. Nawroczyński, „połączona z dobrą znajomością wymagań nauki i szkoły, po-

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 359.

wstrzymywały Dawida na drodze, wiodącej ku szkole produktywnej. W poglądach swoich na szkołę pozostał on w granicach zachodnio-europejskiej „szkoły pracy“.¹⁾

Niedość jednak na tem. To samo poczucie miary, które kazało Dawidowi wystąpić przeciwko hasłu „szkoły produktywnej“, objawiło się również w jego krytyce krańcowych dążeń przedstawicieli „szkoły pracy“. Wypowiedział się, mianowicie, stanowczo przeciwko dążeniom do nadania pracy ucznia jak najdalej idącej samodzielności i oryginalności, przeciwko żądaniu, aby praca ucznia była ustawicznym „odkrywaniem“ i „wynajdywaniem“. Tak zwana „twórczość“ uczniów, jest, zdaniem jego, tylko fikcją.

I inaczej być nie może. Wymagać bowiem od dziecka, aby samodzielnie odkrywało prawdy, nad zdobyciem których ludzkość wieki się mozoliła, jest to wymagać rzeczy niemożliwych. Gdyby chodziło nawet o prawdy stosunkowo proste, to żądać od ucznia, „iżby przebywał w całej długości te kręte i przypadkowe drogi, któremi chodzą zazwyczaj odkrywcy i wynalazcy, o ileby w ogólności było możliwe, byłoby marnotrawstwem sił i czasu i miałyoby się z założeniem szkoły, którem jest dawać przygotowanie skrócone i przyśpieszone.“²⁾

Na podstawie tego wszystkiego można sobie już

¹⁾ „Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida.“ „Wiadomości Literackie“, rok 1934, nr. 17.

²⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 371.

urobić pogląd na to, jak Dawid rozumiał zadanie szkoły. Polega ono na przekazaniu uczniowi zdobytej pracą wielu pokoleń kultury narodowej i ogólnoludzkiej przy równoczesnem rozwijaniu niezależności sądu, samodzielności w postępowaniu, oraz kształceniu tego wszystkiego, co u człowieka jest oryginalne i twórcze.

Dawid, wypowiadając się w głównem swem dziele o zadaniu szkoły, z pewnością nie wyczerpał tego skomplikowanego zagadnienia. Zwróciwszy główną uwagę na kształcenie umysłu, ujął on to zagadnienie zbyt wąsko; uwzględnił tylko jedną jego stronę, pomijając inne niemniej ważne sprawy.

Nie należy stąd wnosić, jakoby Dawid uważał, iż zadanie szkoły ogranicza się tylko do wszechstronnego kształcenia umysłu. Z innych jego pism wynika, że był on zdecydowanym zwolennikiem t. zw. nauczania wychowującego.¹⁾

Nauczanie, zdaniem jego, ma nie tylko rozwijać umysł dziecka, lecz jednocześnie kształcić jego wolę, budzić wszystkie wartościowe siły ucznia, zwłaszcza uczucia moralne, słowem kształcić całego człowieka.

Jeżeli Dawid te sprawy w głównem swoim dziele pominął, to uczynił to prawdopodobnie nie dlatego, aby nie uznawał, że szkoła do tych celów dążyć powinna, lecz dlatego, że w stosunku do współczesnej sobie szkoły musiał zająć postawę obronną. Nie mógł

¹⁾ Mówi o tem w artykule p. t. „O klasycyzm“, „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1890.

on tego pragnąć, aby rosyjska lub pruska szkoła urabiała świat moralny polskiej młodzieży. Wolał, aby poprzestawała na udzielaniu wiedzy i wyćwiczeniu umysłu. Kto wmyśli się w ówczesną sytuację, ten przyzna, że Dawid nie mógł pisać o zadaniach szkoły tak, jak o nich myślimy w wolnej i niepodległej Rzeczypospolitej.

2. O równe prawo kobiety do szkoły.

Czasy, kiedy kobieta walczyć musiała o prawo wstępu na wyższe uczelnie, a nawet o prawo składania egzaminów dojrzałości lub o dopuszczenie jej do szkół średnich, mających te same cele i zadania, co odpowiednie szkoły męskie, nie są zbyt odległe.

Proces równouprawnienia kobiety na tem polu dokonywał się bardzo powoli. Toż nawet rewolucyjny Rousseau, uważał jeszcze, że kobiecie wystarczy praktyczne wykształcenie, jakie z reguły otrzymuje w domu rodzicielskim.

Poglądy innych pedagogów wieku XVIII i pierwszej połowy XIX wieku nie były przeważnie bardziej postępowe.

Nasz Bronisław Trentowski pisze koło połowy XIX wieku: „Kobieta oświecona, roszcząc sobie prawo do jakiegoś tam niby wznioślejszego przeznaczenia, staje się snadno lubieżnicą z tonem wyższym, bezbożnicą, francuską damą z czasów rewolucji. Głębsza nauka i oświata nie są tedy dla cór Ewy;

przystojniejsze dla nich igła i wrzeczono, któremi słyneła Penelopa. Czynność ducha i samodzielność wychodzą też, jak wiadomo, za krańce ich powołania¹⁾ W innym znów miejscu wygłasza tego rodzaju aforyzm: „Muza wcielona w niewiaścę jest jak zdrajca ojczyzny, którym obcy gardzą, a swoi się brzydzą“.²⁾

Czynniki kierujące oświatą nie śpieszyły się tem bardziej ze zrównaniem szkolnictwa żeńskiego z męskim, ani z dopuszczeniem kobiet do studjów wyższych.

W krajach zachodnio-europejskich kobiety poczęły zdobywać prawo wstępu na wyższe uczelnie dopiero w drugiej połowie XIX wieku. Jeszcze wolniej proces ten odbywał się na ziemiach naszych. W Galicji kobiety zostały dopuszczone do egzaminów dojrzałości w 1896 r., zaś w następnym roku uzyskały prawo wstępu na uniwersytety. Na ziemiach b. zaboru rosyjskiego dopiero wstrząsy wielkiej wojny zburzyły ostatecznie zapory, niedozwalające kobiecie narówni z mężczyzną korzystać z najwyższego dobroku umysłowego ludzkości.

Ale i w tym nawet czasie, kiedy z uniwersytetów zachodnio-europejskich wyszło już wiele kobiet z tytułami doktorów, podnosiły się jeszcze głosy, zarówno u nas, jak i zagranicą, protestujące przeciw-

¹⁾ Br. Trentowski, „Chowanna czyli całokształt pedagogiki narodowej“, Poznań, 1846 r., tom I, str. 95.

²⁾ Tamże, tom II, str. 499.

ko wyższym studjom kobiet. Co dziwniejsze, — protesty te wychodziły często od ludzi bardzo światłych i zasłużonych na polu naukowem.

Jeszcze w roku 1893 dziekan wydziału lekarskiego uniwersytetu w Genewie, prof. Laskowski, wypowiedział się stanowczo przeciwko studjom dziewcząt polskich na uniwersytetach. Uważał, że przeznaczeniem wyłącznem kobiety jest zamążpójście i zajmowanie się gospodarstwem domowem.

Zdanie prof. Laskowskiego nie było bynajmniej odosobnione. Zewsząd podnosiły się głosy dowodzące, że nauka rujnuje przedwcześnie siły fizyczne kobiety, że szkodzi jej przyrodzonemu wdziękowi, że odrywa ją od właściwego posłannictwa, którem jest macierzyństwo i t. p.

W walce więc o prawo do nauki były kobiety zdane niemal na własne siły. Mało stosunkowo znajdowały wśród mężczyzn obrońców swej sprawy. Ale zato ci, którzy przyznawali słuszość dążnościom kobiet i rozumieli ich doniosłość, stawali się najczęściej entuzjastycznymi rzecznikami ich praw do nauki i wiedzy.

Do takich właśnie gorliwych obrońców równouprawnienia kobiet na polu wykształcenia należał J. Wł. Dawid. Poglądy swoje oparł na przeświadczeniu o przyrodzonym uzdolnieniu kobiety do nauki, do pracy umysłowej.

W jednym ze swych wcześniejszych dzieł zwalczał szeroko rozpowszechniony pogląd, jakoby dziew-

częta mniej nadawały się do pracy umysłowej, aniżeli chłopcy. Jeśli nawet są pewne różnice pomiędzy zdolnościami chłopców i dziewcząt na niekorzyść tych ostatnich, to nie są one jednak tak wielkie, aby uniemożliwiały udzielanie jednakowej nauki obu płciom. „Umysł dziewcząt“, mówi, „funkcjonuje inaczej i wogóle mniej sprawnie, niż u chłopców, ale rezultat czynności umysłowej, jako pewien zasób zdobytych wyobrażeń, u jednych i u drugich, przy równych warunkach zewnętrznych jest jednakowy, przynajmniej pod względem ilościowym.¹⁾

Nie widzi więc przyczyny, dla której dziewczęta nie miałyby otrzymywać takiej samej nauki, jak chłopcy. Uważa również, że wychowanie moralne powinno dążyć do wykształcenia w dziewczętach tych samych zalet charakteru, które cenimy u chłopców. Zwalcza przesąd, jakoby pewne wady, spotykane tak często u dziewcząt, jak lękliwość, ślamazarność, skłonność do płaczu, drażliwość i t. p. były właściwościami nieodłącznymi płci niewieściej, a nawet wyrazem kobiecości i wdzięku. Jeśli nie tolerujemy tego u chłopców, nie powinniśmy również znośić u dziewcząt.

„Indywidualność dziecka“, mówi on, „szczególne usposobienie, popędy, właściwości, znamionujące charaktery lub osobniki różnej płci, o tyle w wychowaniu na poszanowanie zasługują, o ile w sprzeczności nie stoją z zasadniczym celem wycho-

¹⁾ „Zasób umysłowy dziecka“, str. 78.

wania, którym jest urobienie człowieka, zdolnego samodzielnie zadośćuczynić potrzebom własnego samowychowania i dobra społecznego.¹⁾ Ten ogólny ideał wychowawczy tylko w wypadku poważnych schorzeń organicznych obniżyć wolno. A są to wypadki stosunkowo rzadkie.

Mimo to widzimy, że ideał ogólnoludzki w wychowaniu dziewcząt aż nazbyt często bywa obniżany lub niewłaściwie modyfikowany. Te wady, czy usterki charakteru, które zwalczane bywają u chłopców, traktuje się u dziewcząt z dużą pobłażliwością. A tymczasem „wychowawcza zasada harmonijnego rozwoju i ogólnoludzkiego ideału uczy, iż braków przyrodzonych sztucznymi wpływami potęgować nie należy“.²⁾

Rzecz jasna, że Dawidowi nie chodziło o to, aby dziewczęta i chłopcy zawsze jednakowo byli traktowani i aby te same metody wychowawcze stosować dla obu płci. Nie! Dawid jest, jak to już niejednokrotnie było zaznaczone, przeciwnikiem wszelkiego szablonu w wychowaniu; uważa, że poszanowanie indywidualności dziecka jest najświętszym obowiązkiem wychowawcy. Jeżeli więc domaga się jednakowego wychowania dla chłopców i dziewcząt, to chodzi mu tylko o to, aby rozwój duchowy dziecka

¹⁾ „Chłopcy i dziewczęta“. „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1890, str. 28.

²⁾ „Chłopcy i dziewczęta“, str. 28.

doprowadzić tak daleko, jak na to pozwolą jego warunki przyrodzone, bez względu na płeć.

Ażeby zadaniu temu uczynić zadość, szkoła, kształcąca dziewczęta, powinna mieć takie same cele i zadania, co równorzędna szkoła męska.

Ponieważ w tym czasie podnosiły się dość liczne głosy, domagające się nadania żeńskiej szkole ogólnokształcącej charakteru bardziej praktycznego, albo wprost zastąpienia jej szkołą zawodową, Dawid występuje w obronie ogólnego wykształcenia dla dziewcząt i uzasadnia jego potrzebę względami natury społecznej.

Sam postulat praktycznego wychowania dziewcząt uważa on za uzasadniony; niesłuszne jest tylko żądanie, aby to miała czynić ogólnokształcąca szkoła średnia. Przeczy to podstawowemu założeniu tej szkoły. Ma ona „dawać średnie ogólne wykształcenie“.

Słusznie i zgodnie ze stanowiskiem dzisiejszej pedagogiki uważa Dawid, że głównem zadaniem średniej szkoły ogólnokształcącej jest „udzielanie pierwiastków wspólnych i podstawą będących dla nauk specjalnych“.¹⁾

Zdaje on sobie dokładnie sprawę ze znaczenia wykształcenia specjalnego, zawodowego, ale jest zda-

¹⁾ „Pensja żeńska“. „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1890, str. 193.

nia, że „nie może ono być jedynem, ani w porządku rzeczy pierwszym“.¹⁾

Trudno bowiem przewidzieć, jakiemu zawodowi dziecko w przyszłości się poświęci. Niepodobna też przed czasem określić dokładnie jego zdolności i zamiłowań, ani też przewidzieć tych warunków społecznych i gospodarczych, które sprawią, że korzystniej będzie za lat kilka lub kilkanaście poświęcić się temu, a nie innemu zajęciu. Skoro więc nie można przedwcześnie orzec, w jakim kierunku pójdzie nasz wychowanek, najkorzystniej będzie dać mu takie wykształcenie, które uzdolni go nie do jednego jakiegoś zawodu, ale do wielu rozmaitych.

Ktoś może zrobić zarzut, że w pewnych wypadkach określić można niemal z zupełną pewnością przyszłe zajęcie człowieka. A w położeniu takim znajdują się kobiety, z których ogromną większość czeka praca domowa, gospodarcza i wychowawcza. Na to Dawid odpowiada, że coraz więcej jest kobiet, które pragną stworzyć sobie cele i środki do życia poza obrębem ogniska domowego.

Ogólne wykształcenie, dostarczające wspólnej strawy duchowej wszystkim lub większości członków danego społeczeństwa, czy narodu, ułatwia porozumienie się między sobą, jednoczy i zespala, sprawia, że luźna grupa społeczna zyskuje spójność wewnętrzną, a zatem i odporność na wpływy destrukcyjne i rozkładowe. „Ono stwarza“, mówi Dawid, „ogni-

¹⁾ Tamże, str. 194.

sko interesu wspólne wszystkim bez względu na profesję i stanowisko, zaszczepia w umysłach wspólne pragnienia i cele, sprawia, że pewne dobra idealne, do żadnego zawodu wyłącznie nieprzywiązane, ludziom wszystkich zawodów zarówno zrozumiałe i drogie się stają, ono to od człowieka do człowieka przeciąga nici sympatji i solidarności moralnej i wszystkich wiąże w wspólną całość¹⁾

Jakżeż ten pogląd Dawida na rolę wykształcenia ogólnego jest nowoczesny, jakżeż przypomina zapamiętania na tę sprawę pedagogów dzisiejszych!²⁾

W tym wielkim organizmie społecznym, który zwartość swoją w dużym stopniu zawdzięcza szkole ogólnokształcącej, argumentuje dalej nasz autor, nie może kobieta być czemś obcem, lecz musi rozumieć mężczyznę i być przez niego rozumiana. To zadanie ogólnokształcącej szkoły średniej jest tak doniosłe, że powinno spotkać się ze zrozumieniem nawet najbardziej niechętnych i przekonać ich o konieczności istnienia średniej ogólnokształcącej szkoły żeńskiej.

Dawid, nie poprzestając na tym argumencie, wytacza jeszcze inny. Jest nim wzgląd na moralny wpływ szkoły ogólnokształcącej.

Pod wpływem pojęć i sądów, które nauczanie wprowadza do duszy ludzkiej, budzą się w niej pewne uczucia moralne, powstają pożądane impulsy dla

¹⁾ „Pensja żeńska“, str. 195.

²⁾ Patrz: B. Nawroczyński, „Zasady nauczania“, str. 117—124.

woli i t. p. Z tego materiału urabia się powoli charakter moralny człowieka, czyli taki charakter, którego podstawowe pojęcia i zasady zgodne są z prawem obyczajowem. Te zaś pojęcia i zasady „czerpane być mogą z tych tylko dziedzin umysłowych, które są wytworem moralnego i społecznego życia ludzkości i w których życie to najdoskonalej się przejawia, czyli z przedmiotów, które wchodzą w skład wykształcenia ogólnego, jako nauka religii i moralności, języka ojczystego, literatury, historii“.¹⁾

I z tem twierdzeniem Dawida trudno się nie zgodzić. Czyż bowiem przedmioty humanistyczne nie rozwijają w duszy młodzieży wartości moralnych, oraz nie wywierają głębokiego wpływu na tworzące się charaktery? Jeśli jednak nauka tych przedmiotów spełnić ma należycie swoje zadanie, musi być traktowana w sposób możliwie wyczerpujący. A na takie ustosunkowanie się do tych przedmiotów pozwolić sobie może tylko szkoła ogólnokształcąca, a nie zawodowa.

A zatem postulat kształcenia moralnego kobiety również uzasadnia potrzebę istnienia ogólnokształcącej żeńskiej szkoły średniej.

Innem zadaniem tej szkoły jest przygotowanie kobiety do wyższych studiów w uniwersytetach.

Dawid pragnął, aby z krynicy wiedzy korzystać mogła kobieta narówni z mężczyzną. Daleki był jed-

¹⁾ „Pensja żeńska“, str. 196.

nad od mniemania, iżby każdej kobiecie, kończącej szkołę średnią, należało ułatwiać wyjazd na studia wyższe, tak samo zresztą, jak uważał, „że dla ogółu znacznie byłoby lepiej, gdyby trzy czwarte młodych ludzi, którzy do uniwersytetów uczęszczają, wcale do nich nie wstępowało“.¹⁾ Jeśli jednak kobieta wykazuje uzdolnienia i chęć do pracy naukowej, nie powinno jej się stawiać przeszkód, ani gwałtem sprowadzać z drogi, na którą pchnęło ją rzeczywiste zamiłowanie. „Widzimy“, pisze Dawid, „że pomimo tylu protestów przeciwko emancypacji, pomimo rozlicznych przeszkód, ośmieszania, argumentów mądrych i mniej mądrych, kobiety poszły tą drogą, na jaką je pociągnęła ewolucja ekonomiczna i umysłowa, i nic nie zapowiada, iżby z niej zejść miały“.²⁾

Spółcześnie, zamiast biadać nad marnowaniem się sił niewieścich, powinno raczej okazać więcej zainteresowania i czynnego współczucia kobietom studującym. Dążenie kobiet do studjów wyższych stało się faktem społecznym, z którym trzeba się pogodzić, a rozsądek nakazuje starać się, aby jak najmniej tych młodych istnień ginęło z nędzy i niedostatku.

Zamążpójście jest zapewne jeśli nie najlepszą, to w każdym razie najwygodniejszą drogą dla kobiety. Czyż jednak kobieta, która pragnie wyjść za mąż, ma

¹⁾ J. Wł. Dawid, „Kobiety w uniwersytetach“. „Przegląd Pedagogiczny“, rok 1893, str. 131.

²⁾ Tamże, str. 131.

koniecznie zrezygnować z wyższych potrzeb swego ducha, z udziału w szerszym życiu kulturalnem?

Dawid uważa, że przy innych równych warunkach rodzina tylko zyska na tem, gdy żona i matka będzie miała „umysł w wiedzę i szersze poglądy lepiej zaopatrzone“.

Poza tem trzeba się liczyć i z tem, że statystyka wykazuje pewną nadwyżkę liczbową kobiet nad mężczyznami. Z konieczności więc część kobiet będzie musiała stworzyć sobie cel życia i warunki egzystencji poza małżeństwem.

Rozważania swe Dawid kończy uwagą: „Dążenie kobiet do wyższych studjów żywotność swą dostatecznie wykazało i pewnie nic go nie stłumi, więc społeczeństwu zależeć na tem powinno, aby dążenie to jak najwięcej przynosiło rezultatów dodatnich i najmniej strat powodowało“.¹⁾

Argumentacja Dawida, choć niezupełnie wystarczająca, zwłaszcza z punktu widzenia dzisiejszych warunków społecznych i gospodarczych, owiana jest serdeczną troską o los kobiety studjującej i jak najlepszą chęcią przyjścia jej z pomocą.

Bo też Dawid był wypróbowanym przyjacielem kobiety, rwącej się do wiedzy, kobiety, której duszno było w atmosferze małostkowych i przyziemnych spraw życia powszedniego. Takiej kobiecie wskazywał on „lepszą częśćkę“ tego życia: naukę.

¹⁾ „Kobiety w uniwersytetach“, str. 131.

Współczesne mu pokolenie młodzieży żeńskiej umiało te szlachetne dążenia Dawida ocenić. Ota-
czało go zawsze grono uczennic, z którymi chętnie
dzielił się też wynikami własnej pracy, prowadził ku
wyższemu celom i do wytrwania na żmudnej drodze
zachęcał.

W razie potrzeby potrafił płomiennie bronić pra-
wa kobiety do udziału w życiu duchowym. Innych
też do tego zachęcał, umieszczając artykuły w tej
sprawie, czy to na łamach „Przeglądu Pedagogicz-
nego“, czy też na łamach „Głosu“.

3. Ideał nauczyciela.

Żaden z naszych pisarzy pedagogicznych nie wy-
powiedział się tak pięknie o powinnościach nauczy-
ciela i o istocie jego powołania, jak J. Wł. Dawid
w swej rozprawce p. t. „O duszy nauczycielstwa“.
Przedziwna ta praca była jednym z ostatnich wzło-
tów jego ducha. Jej autor wiele musiał przeżyć, wiele
przecierpieć, zanim wzniosł się tak wysoko. Wcześ-
niejsze jego poglądy na tę sprawę nawet rażą pewną
suchością, pewnym brakiem zrozumienia tego głębo-
kiego tematu.

Dawid w głównym swem dziele: „Inteligencja,
wola i zdolność do pracy“ jeszcze nie doceniał roli
nauczyciela, nie rozumiał dobrze jego obowiązków,
nie pojmował istoty jego pracy. „Nauczanie i wy-

kładanie“, powiedział tam, „należą do rzędu najłatwiejszych, najmniejszą ilość pracy wyrażających czynności: odtwarzanie i powtarzanie rzeczy przyswojonych, przechodzące prędko w rutynę, przy zupełnym prawie braku odpowiedzialności za rezultaty pracy“.¹⁾

Autor widać nie zdawał sobie jeszcze sprawy z tego, że zadaniem nauczyciela nie jest „odtworzenie i powtarzanie rzeczy przyswojonych“, lecz takie oddziaływanie na ucznia, aby ten, mówiąc słowami G. Kerschensteinerja, samodzielnie przyswajał sobie dobra kulturalne, aby pod ich wpływem dorabiał się własnej struktury duchowej. Dawid nie rozumiał również, że podstawą jest własna praca wychowanka, umiejętnie tylko prowadzonego przez nauczyciela. Dyskretne kierowanie pracą ucznia nie jest rzeczą łatwą; wymaga bowiem od nauczyciela obok zdolności pedagogicznych rozległej wiedzy, oraz ustawicznego kształcenia się.

Mylił się również Dawid, gdy twierdził, że nauczyciel nie jest odpowiedzialny za wyniki swej pracy: odpowiedzialność jego jest wielka, większa niż w wielu innych zawodach. Mylił się wreszcie, gdy twierdził, że poziom pracy pedagogicznej podnoszą nieco „przykre uczucia: monotonność zajęcia, częste poczucie bezowocności wysiłku, brak zainteresowania“.²⁾ Tego

¹⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 465.

²⁾ „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 465.

rodzaju bowiem uczucia nie podnoszą poziomu pracy nauczycielskiej, ale go niewątpliwie obniżają.

Jakże inaczej zapatruje się Dawid na zadania i obowiązki nauczyciela we wspomnianej już rozprawce: „O duszy nauczycielstwa“!

Przełom duchowy, jaki dokonał się w nim po tragicznych przejściach osobistych, doprowadził go do odnalezienia „nowej rzeczywistości“. Był nią świat kultury duchowej, świat ducha. Dotychczasowe jego poglądy na życie uległy głębokiemu przewartościowaniu.

Czysto przyrodnicze, mechanistyczne ujęcie świata przestało mu wystarczać; nie dawało bowiem odpowiedzi na niepokojące go pytanie, jaki jest sens życia?

W tragicznym poszukiwaniu prawdy myśl jego poczyną coraz bardziej odrywać się od podłoża zmysłowego, coraz bardziej subtelnieć i zagłębiać się w sferę „rzeczywistości duchowej“.

Tego było potrzeba, aby Dawid mógł wejrzeć w głębię „duszy nauczycielstwa“. Już teraz nie sprowadzi on zadań i obowiązków nauczyciela do „odtworzenia i powtarzania rzeczy znanych“. Praca nauczyciela staje się dla niego misją, wzniosłem posłannictwem, kapłaństwem niemal.

Wychowanie odbywa się wprowadzie na podłożu procesów naturalnych, podlegających prawom przyrody, — nie da się jednak do nich bez reszty sprowadzić. Jest w nim pierwiastek życia duchowego. I on to właściwie odgrywa w całym wychowaniu rolę

kierowniczą. Nosicielem tego życia duchowego jest nauczyciel. On też powołany jest do kierowania wychowaniem.

Siły przyrody w człowieku, wznoszącym się do życia duchowego, podporządkowane są jakiemuś planowi, wzorowi, idei tego, co się stać powinno. Tę siłę nosi w sobie, uosabia nauczyciel, który pragnie świadomie lub bezwiednie, aby uczeń urzeczywistnił typ jego, tylko wyższy, pełniejszy, doskonalszy. Dlatego to w żadnym zawodzie wartość osobista człowieka nie odgrywa tak ważnej roli, jak w nauczycielskim. „Nauczyciel — zły człowiek jest sprzecznością w samem określeniu“.¹⁾

Cechą zasadniczą niektórych ludzi jest to, co u innych spotykamy tylko w chwilach przełomowych ich życia wewnętrznego, w przypadkach „nawróceń“. Jest nią silne, nieodparte poczucie duchowej jedności i wspólności z wszystkimi ludźmi, pragnienie czynienia im dobrze, potrzeba wyrzeczenia się i ofiary. Pod wpływem tych przeżyć ich jaźń, jakgdyby się rozszerza, wybiega daleko poza granice własnego ciała, przenika inne jaźnie i zespala się z nimi.

Ludzie tacy nie tylko są wrażliwi na własną niewiedzę, słabość, upadek moralny, wewnętrzną sprzeczność i zakłamanie, ale również cierpią, gdy widzą te braki u innych. Czują za innych, chcą za innych. Cudze wady, braki, ciemnotę, słabość uważają za coś,

¹⁾ „O duszy nauczycielstwa“, str. 7.

co ich „własne życie pomniejsza i poniża“, a spokoju dotąd znaleźć nie mogą, dopóki własną pracą i wyrzeczeniem się nie pomogą podnieść się i udoskonalić się tym, którzy tego potrzebują.

Dawid uważa, że to dążenie do podnoszenia i udoskonalania innych jest istotą duszy nauczycielstwa. Zasadniczą cechą prawdziwego nauczyciela jest miłość dusz ludzkich. „Jest to miłość“, mówi, „bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się bezinteresownie, czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest duchowa, wewnętrzna treść człowieka, dobro jego moralne, jego oświecenie i udoskonalenie, jako istoty duchowej“.¹⁾

Ta miłość dusz jest dla nauczyciela źródłem jego entuzjazmu, wiary w swe wzniosłe posłannictwo, warunkiem koniecznym powodzenia w pracy pedagogicznej. Jest ona czynnikiem ważniejszym, donioślejszym, niż wiedza zarówno ogólna, jak zawodowa. Ale nauczyciel o tak rozwiniętym życiu duchowym ma jednocześnie silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku i potrzebę doskonalenia się. „Kto chce innych oświecić, podnieść przez miłość dla nich, ten musi zarazem chcieć uczynić to w sposób najlepszy, najdoskonalszy“.²⁾ — mówi Dawid.

Znajomość środków i metod nauczania musi obowiązywać każdego nauczyciela. Ale nie może on być

¹⁾ „O duszy nauczycielstwa“, str. 11.

²⁾ Tamże, str. 15.

tylko biernym wykonawcą tego, co inni wymyślili. Dotyczy to zarówno metod, jak planów i programów nauczania. Jeżeli nauczyciel ma pracować owocnie, jeżeli oddziaływanie jego na młodzież ma być głębokie, musi on brać czynny udział w określeniu celu wychowania i być współtwórcą programów i planów nauczania. W przeciwnym razie „byłoby ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez automatyczne aparaty; ktoś o jednej godzinie naciskałby określone guziki, we wszystkich szkołach aparaty, zaopatrzone w fonografy i kinematografy, zaczynałyby funkcjonować, uczniowie wedle umówionych sposobów reagowaliby, te same aparaty wykonywałyby kontrolę i »klasyfikowałyby« uczniów“.¹⁾

W dalszym ciągu zastanawia się autor nasz nad tem, co ma być ostateczną wartością, którą nauczyciel przez czynność wychowawczą ma wytwarzać.

Powiedzieć, że szkoła powinna przygotowywać do życia, nie wystarcza. Trzeba wskazać, do jakiego życia, czyli, jak się żyć powinno, co jest najwyższą wartością życia? Nie może ono zasadać się tylko na użyciu i przyjemności, bo życie takie „znajduje zaprzeczenie samo w sobie i kończy się moralnem bankructwem“.¹⁾ Ma ono trwałą wartość dopiero wówczas, gdy idzie po drodze wysiłku, wyrzeczenia się i cierpień.

Te czynniki są materją, z której rodzi się rzeczywistość duchowa. „Cierpienie, wysiłek, wyrzeczenie

¹⁾ „O duszy nauczycielstwa“, str. 21.

się“, mówi Dawid, „najściślej związane są z wyzwoleniem istnieniem duchowem: jedno i drugie są względem siebie wzajemną przyczyną i skutkiem“.¹)

Otóż te pierwiastki musi odnaleźć lub stworzyć w swej duszy nauczyciel, jeśli w uczniach swych chce realizować istotne wartości.

Z chaosu wrażeń, których dostarczają zmysły, ma wyprowadzić porządek w świecie wewnętrznym, a zmiennym i sprzecznym wrażeniom przeciwstawić trwałe i nieprzemijające pojęcia i idee.

Analogicznym zadaniem człowieka w sferze moralnej jest wyjść poza chaos instynktów, impulsów, pożądań i przeciwstawić im rozumną wolę moralną, która dążyć będzie do osiągnięcia tego, „co jest dobrem zawsze trwałem, zgodnem z sobą, poza warunkami czasu i miejsca byt swój mającem“.²)

Im bardziej życie duchowe się rozwinie w człowieku, tem większa zrodzi się w nim potrzeba czynu, działania.

Koniecznem wymaganiem życia duchowego jest wewnętrzna prawdziwość, głęboka zgodność z sobą, niechęć do uchodzenia za innego, niż się jest w rzeczywistości. Człowiek musi być sobą albo przestanie istnieć, jako jednostka moralna.³)

Podobnie jak Kerschensteiner, uważa Dawid państwo za zewnętrzny warunek „na wewnętrznej zgod-

¹) „O duszy nauczycielstwa“, str. 23.

²) Tamże, str. 28.

³) Tamże, str. 26.

ności z sobą i prawdziwości opartego życia¹⁾ Lecz musi to być państwo wolne, samorządne i poręczające swobody obywatelskie. Gdy państwo tym warunkom nie odpowiada, życiu moralnemu jednostek grozi niebezpieczeństwo; powstają konflikty i sprzeczności wewnętrzne, rodzi się obłuda i zakłamanie.

Wtedy wychowanie traci swój głęboki sens, przestaje być tem, czem być powinno, a mianowicie „wprowadzeniem człowieka do życia wyższego, budzeniem w nim boskiego pierwiastka“.

W obronie duszy narodu stanąć musi nauczyciel, bronić jej przed wewnętrznem rozbiciem, przed deprawacją i zatraceniem się.

On to powinien budzić i rozwijać w niej tę moc tajemniczą, która pozwoli jej przetrwać zło: -- odwagę.

Dawid uważa odwagę za jeden z najgłębszych i najwartościowszych przejawów duszy ludzkiej. Jest ona siłą wewnętrzną, którą osiąść może tylko człowiek, stojący już pewną częścią swej istoty poza życiem organicznem, zmysłowem, człowiek wyzwolony z pęt własnych korzyści i instynktu samozachowawczego. Duch ofiary, wyrzeczenia się i bohaterstwa cechować go musi.

Ale kto chce tę siłę kształcić w innych, musi ją sam posiadać! „Wychować zatem odwagę“, mówi Dawid, „jako stale działającą w człowieku siłę, jest to naprzód rozbudzić w nim i wychować głębokie

¹⁾ „O duszy nauczycielstwa“, str. 30.

życie duchowe. To znaczy życie takie mieć już w sobie“.¹⁾

Tylko nauczyciel, który odczuwa potrzebę doskonalenia się, ma poczucie odpowiedzialności i obowiązku, odznacza się wewnętrzną prawdziwością, odwagą cywilną, a nadewszystko miłością dusz ludzkich, może spełnić należycie swoje zadanie.

W taki sposób Dawid naszkicował ideał nauczyciela.

Nasuwa się porównanie tej rozprawy Dawida z książeczką Grzegorza Piramowicza: „O powinnościach nauczyciela“.

Gdybyśmy zestawili te dwa szkice idealnych nauczycieli, nie uwzględniając czasu i warunków, w jakich powstały, musielibyśmy niewątpliwie przyznać bezwzględną wyższość ideałowi, skreślonemu przez Dawida. Pamiętać jednak należy, że praca Piramowicza powstała 125 lat wcześniej, niż praca Dawida. W ciągu tego czasu zaszły ogromne zmiany w zapatrywaniach na zadania, obowiązki, stopień wykształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego nauczycieli. Jeśli to uwzględnimy, staniemy się o wiele ostrożniejsi w wydawaniu sądu, który z tych wzorów nauczyciela jest wyższy. Być może, iż każdy z nich jest równie wysoki dla swojego czasu.

Jedna właściwość w każdym razie oba te typy wybitnie zbliża do siebie: to gorąca miłość młodzieży i wypływające z niej pragnienie służenia z całym

¹⁾ „O duszy nauczycielstwa“, str. 35.

zaparciem się tym małym, słabym istotkom, od których jednak przyszłość narodu zależy.

Chociaż praca Piramowicza: „O powinnościach nauczyciela“ posiada wartość nieprzemijającą i zawsze świadczyć będzie o mądrości i dojrzałości polskiej myśli pedagogicznej wieku oświeconego, to jednak stwierdzić trzeba, że treść jej w dużej mierze już się przeżyła.

Tymczasem rozprawka Dawida długo jeszcze będzie skarbnicą, z której nauczycielstwo nasze czerpać będzie wiarę w świętość swego posłannictwa.

„Biada narodowi, który się
zrzeka lub zaniedbuje wychowanie
swego potomstwa i pozwala innym
w całości przejąć tę brzemienną
w skutki pracę.“

(J. Wł. Dawid, „Program po-
strzeżeń psychologicznych“.)

Zakończenie.

Po śmierci Bronisława Trentowskiego i Ewary-
sta Estkowskiego nastąpiła dłuższa przerwa w roz-
woju naszej literatury pedagogicznej.

Przyczyniły się do tego niewątpliwie warunki
polityczne: upadek powstania styczniowego i wzrost
potęgi Prus po roku 1871. Państwowe i publiczne
szkolnictwo polskie w zaborach rosyjskim i pruskim
pod koniec XIX wieku istnieć przestało: miejsce jego
zajął szkolnictwo dwu państw zaborczych. Głównym
jego zadaniem było wynarodowić Polaków.

Spółeczeństwo polskie odnosiło się z niechęcią
do tego szkolnictwa i, gdy tylko pozwalały warunki
materiałne, dzieci swe kształciło w domu. Lecz to
nauczanie domowe, z powodu braku odpowiednio
przygotowanych nauczycieli, stało na niskim poziomie.

W tym to beznadziejnie smutnym okresie dla polskiej myśli pedagogicznej rozpoczął swoją działalność J. Wł. Dawid. Odczuwając głęboko tragedję polskiego ducha, rozumiejąc jasno niebezpieczeństwo, grożące naszemu bytowi narodowemu, stanął on na zagrożonym odcinku i bronił go wytrwale do śmierci. Starał się w naród wpoić tę wielką prawdę życiową, że obowiązkiem jego, jeśli nie chce zostać unicestwionym, jest usilna praca nad wychowaniem młodego pokolenia. Pobudzić naród do tej pracy i oprzeć ją na podstawach naukowych: — oto główne zadanie, które sobie postawił Dawid, jako pisarz pedagogiczny. Dzieło wychowania nowych pokoleń chciał rozpocząć od wyzwolenia go z pod wrogich wpływów, od unarodowienia go. Podkreślał znaczenie szkolnictwa narodowego dla rozwoju kultury rodzi-mej, wskazywał na jego wartość społeczną. Jak złota nić przewija się ta myśl w pracach Dawida.

W ówczesnych jednak warunkach politycznych realizacja tego postulatu była niemożliwa. Nawet pisać wyraźnie o tem nie było wolno. Barbarzyńska ręka cenzora rosyjskiego przekreślała bowiem najpiękniejsze myśli, najoryginalniejsze projekty, jeśli w czemkolwiek nie zgadzały się z panującym systemem.

Nielatwą więc była droga, którą kroczył ówczesny pisarz polski. A jednak tę drogę obrał sobie świadomie J. Wł. Dawid, rezygnując z kariery na innem polu. Wszystkie też swe siły, talent, wiedzę głęboką, zapal młodzieńczy poświęcił umiłowanej

sprawie podniesienia nauczania i wychowania w Polsce.

Żyjąc i kształcąc się w okresie bujnego rozkwitu empirystycznych prądów w nauce i filozofji, przyswoił sobie przyrodniczą metodę badań, oraz rozwinął tkwiącą w sobie tendencję do opierania wszelkich teoryj na obfitym materiale ściśle stwierdzonych faktów.

Chociaż zasadniczy kierunek działalności naukowej Dawida w ciągu prawie 30 lat (1882—1910) nie uległ zmianie, to jednak talent jego w tym czasie rozwinął się wspaniale. Twórczość Dawida stawiała się coraz bardziej różnorodną co do treści i doskonałą co do metody. Miała ona przy tem charakter wybitnie życiowy, praktyczny. Dawid sądził, iż w naszych warunkach nie można sobie pozwolić na pracę naukową, nie związaną bezpośrednio z życiem, nie wpływającą na jego bieg. „W nauce pilnie szukał tego“, pisze F. Kierski, „coby się dało zmienić w wartość życiową, co mogłoby się przyczynić do rozwoju postępu społecznego. Był psychologiem z wykształcenia i fachu. Tendencje praktyczne i zawód nauczycielski, któremu się poświęcił, skierowały go na drogę psychologii, stosowanej w pedagogice“.¹⁾

Prace jego z dziedziny psychologii stosowanej i pedagogiki eksperymentalnej wyrosły z ustawicznego poszukiwania sił, mogących oddziaływać na rozwój kulturalny narodu. Właśnie też one składają

¹⁾ Działalność naukowa Jana Wł. Dawida.“

się na najbardziej wartościowy dorobek naszego autora.

We wszystkich tych pracach zagadnienia ściśle naukowe łączyły się z dążnością do tego, aby usunąć przestarzałe metody z nauczania, na miejsce ich wprowadzić nowe, dostosowane do potrzeb umysłowych i zainteresowań dziecka, całe wychowanie oprzeć na znajomości duszy dziecka, na wynikach badań naukowych.

Były to czasy, gdy nowe metody psychologiczne i pedagogiczne dopiero na Zachodzie kształtować się poczynaly. Dzięki pracom Wundta, Stanley Hall'a, Kraepelina, Ebbinghaus, Perez'a, Preyera i wielu innych psychologja i pedagogika wkraczały na nowe drogi rozwoju. — Dawid, zapoznawszy się z temi badaniami, stał się ich entuzjastycznym zwolennikiem. Popularyzował ich wyniki wśród naszego nauczycielstwa i zachęcał do dalszej pracy nad nimi. Sam badał ich przydatność dla celów pedagogicznych i naukowych. Przy ich pomocy niejedną zagadkę duszy dziecięcej rozwiązał, niejednen proces psychiczny w nowem przedstawił świetle.

Słusznie też Dawid uchodzi za pioniera psychologii i pedagogiki eksperymentalnej w Polsce. On pierwszy zapoznawał społeczeństwo polskie ze stanem tych nauk zagranicą, on pierwszy wskazywał na ich wartość i znaczenie dla wychowania, on też pierwszy starał się zainteresować niemi sfery nauczycielskie i zachęcić je do zajęcia wobec nich czynnej postawy.

Dokoła niego zgromadziło się grono uczniów przeważnie ze sfer nauczycielskich. Byli to w znacznej części ludzie młodzi, ożywieni tym samym zapałem, co mistrz.

Dawid zapoznawał ich z najnowszymi zdobyczami na polu pedagogiki i psychologii, propagował nowe metody, a przede wszystkim zachęcał do samodzielnych badań i poszukiwań naukowych.

W ten sposób kładł podwaliny pod rozwój pedagogiki i psychologii eksperymentalnej w Polsce. Można go uważać za twórcę szkoły pedagogicznej, której dążeniem było oparcie pedagogiki na podstawach ściśle naukowych.

Z grona jego uczniów wyszło wielu zwolenników i propagatorów tego kierunku w pedagogice.

Najwybitniejszą jego uczennicą była Aniela Szygówna (1869—1921). Jej praca p. t.: „Rozwój pojęciowy dziecka“ stanowi poniekąd dalszy ciąg i uzupełnienie pracy Dawida: „Zasób umysłowy dziecka“. Autorka oparła się na kwestjonariuszu Dawida, zamieszczonym w pracy p. t. „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem“. „Mojem jest tylko wykonanie, gdy pomysł należy do autora »Zasobu umysłowego«“¹⁾ napisała o swej pracy Szygówna.

Ale Dawid nie ograniczał się tylko do propago-

¹⁾ „Rozwój pojęciowy dziecka“, Warszawa, rok 1899, str. 6.

wania nowych metod: brał on również czynny udział w ich opracowywaniu.

Zdając sobie sprawę ze znaczenia dla wychowania ścisłej obserwacji dziecka, opracował obszerny schemat obserwacji, to, co my dziś nazywamy kartą indywidualną ucznia lub psychogramem. Była to praca oryginalna. „Kwestjonariusz postrzeżeń“ jest pierwszą tego rodzaju pracą u nas i jedną z najwcześniejszych w ogóle w literaturze pedagogicznej.

Również cenne były badania Dawida nad zasobem umysłowym dziecka. Na ich podstawie wyprowadził szereg ciekawych wniosków pedagogicznych, które nie pozostały bez wpływu na praktykę wychowawczą. I to była również pierwsza tego rodzaju praca u nas.

Największe jednak zasługi położył na polu badania inteligencji. Przedewszystkiem opracował nową metodę badania inteligencji. Nazwał ją „metodą przyczyn i skutków“. Choć metod testowych istniało już wówczas bardzo wiele, Dawid nie oparł się na żadnej z nich. Pomysł jego jest oryginalny i pod wieloma względami znacznie szczęśliwszy od pomysłów jego poprzedników. „Metoda ta“, pisze F. Kierski, „pozwala określić szereg zdolności umysłowych dziecka, a nawet dorosłych, w sposób niewątpliwie łatwiejszy i bliższy prawdy, niż importowane z Francji testy Bineta“.¹⁾

Pomysł Dawida wzbogacił więc polską myśl pe-

¹⁾ „Działalność naukowa Jana Wł. Dawida.“

dagogiczną i związał ją z ogólnym dorobkiem ludzkości na tem polu.

Tak konsekwentnie rozwijająca się w ciągu bezmała trzydziestu lat twórczość pedagogiczna Dawida w ostatnich latach jego życia nagle wchłonęła w siebie nowe, obce jej dotychczas pierwiastki. Pod wpływem silnych wstrząsów duchowych w poglądach jego na świat zaszły głębokie zmiany. Przed jego oczami odsłoniła się nowa dla niego rzeczywistość duchowa. To rozszerzyło znacznie jego podstawę poznawczą. Obok doświadczenia źródłem zagadnień naukowych stało się dla niego sumienie. Świat faktów przestał mu wystarczać. Ponad nim roztoczył się dla niego świat wartości. Dawid rozumiał, że i ten świat ma do spełnienia pierwszorzędną rolę w dziedzinie myśli filozoficznej i pedagogicznej. Jasny wyraz nowym zapatrywaniom dał w ostatniej swojej rozprawce pedagogicznej: „O duszy nauczycielstwa”. Wprawdzie i tu uważał, że zdobycie doświadczalnych podstaw, poznanie środków wychowania, metod, techniki, organizacji ma niezmiernie doniosłe znaczenie dla pracy wychowawczej. Teraz jednak te rzeczy już nie wyczerpują jej istoty. „W całej tej sprawie”, powiedział, „czynną jest jednocześnie jakaś siła kierownicza, której przyczynowo i mechanicznie uwarunkowane siły są podporządkowane: jakiś plan, wzór, idea tego, co się stać powinno”.¹⁾ Najlepsza nawet znajomość praw, rzą-

¹⁾ „O duszy nauczycielstwa”, str. 6.

dających życiem psychicznem i fizycznym człowieka, nie wystarcza mu teraz do pokierowania wychowaniem. Wyzwoliwszy się z jednostronnego empiryzmu, czyni odkrycie, iż pedagogowi przyświecać musi jakiś cel wyższy, jakaś idea, jednym słowem coś, czego nie można otrzymać na drodze obserwacji, czy eksperymentu, bo nie jest to fakt, lecz postulat naszego sumienia.

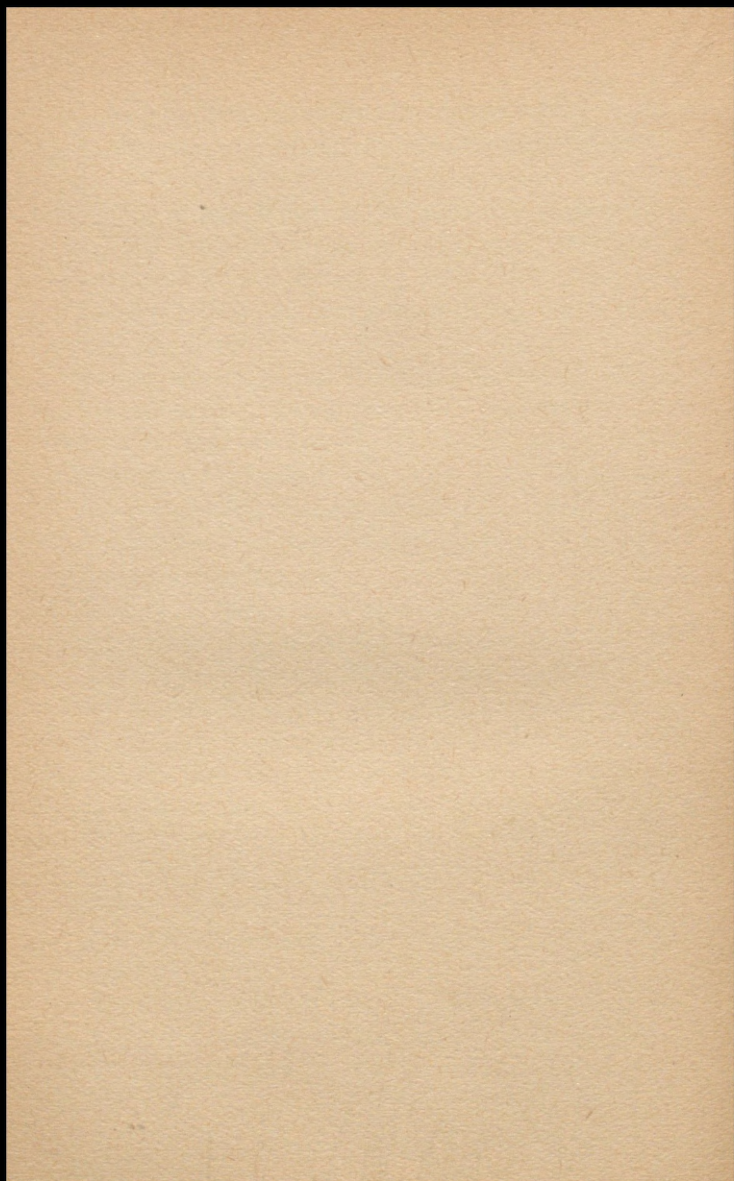
W ten sposób przed Dawidem otworzyła się nowa rzeczywistość, którą nazwał „duchową“. Rozszerzyło to jego horyzonty myślowe. Nowe możliwości rozwoju powstały dla jego myśli badawczej. W nowem świetle stanęło przed nim wiele spraw, jak zagadnienie „duszy nauczycielstwa“, jak zagadnienie życia religijnego...

Śmierć przedwczesna nie pozwoliła Dawidowi szerzej rozwinąć jego nowych poglądów. I tak jednak jest on nam dziwnie bliski i drogi. Dzięki niemu Polska zapoznała się w porę z psychologją pedagogiczną i sama ją uprawiać z powodzeniem poczęła. W nim również przesilił się jednostronny empiryzm końca XIX wieku. W ostatnich latach swego życia Dawid wyszedł poza granice tego poglądu na świat i życie, który sam tak długo szerzył. Zbudowawszy z wielkim nakładem pracy gmach pedagogiki dla nas już wczorajszej, sam wyburzył w nim okno na nowe światy.

Kto zdaje sobie sprawę z dalszego rozwoju myśli pedagogicznej na Zachodzie, ten przyzna, że były to światy pedagogiki dzisiejszej, tak usilnie pra-

cującej nad zagadnieniami życia kulturalnego, tak bardzo przenikniętej pierwiastkami myśli filozoficznej.

U nas w Polsce właśnie Dawid utorował do niej nam drogę.



Bibliografia.

Wykaz prac J. Wł. Dawida.

a) Prace oryginalne:

- „O zarazie moralnej“, Warszawa, 1886 r.
- „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem“, Warszawa, 1887 r.
- „Szkice psychologiczne“, Warszawa, 1888 r.
- „Nauka o rzeczach“, Warszawa, 1892 r.
- „Zasób umysłowy dziecka“, Warszawa, 1896 r.
- „O wykładzie psychologii, jako nauki doświadczalnej“, Warszawa, 1897 r.
- „Mózg i dusza“, Warszawa, 1908 r.
- „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, Warszawa, 1911.
- „O intuicji w filozofji Bergsona“, Kraków, 1911 r.
- „O duszy nauczycielstwa“, Kraków, 1912 r.
- „O intuicji w mistyce, filozofji i sztuce“, Kraków, 1912 r.
- „O filozofji Bergsona“, Warszawa, 1914 r.
- „Psychologia religji“, Warszawa, 1933 r.

Liczne artykuły J. Wł. Dawida znajdują się w „Przeglądzie Pedagogicznym“, „Głosie“, „Prawdzie“, „Ateneum“, „Życiu“, „Krytyce“ i w innych czasopismach.

b) Przekłady:

- A. Cullere, „Magnetyzm i hipnotyzm“, Warszawa, 1888 r.
- P. Gibier, „Spirytyzm“, Warszawa, 1889 r.
- R. H. Quick, „Reformatorzy wychowania“, Warszawa, 1896 r.

- E. Demolins, „Nowe wychowanie“, Warszawa, 1900 r.
 H. Münsterberg, „Nauka w stosunku do życia i sztuki“, Warszawa, 1900 r.
 E. Patrick, „Psychologia kobiety“, Warszawa, 1900 r.
 H. Höffding, „Etyka“, Warszawa, 1901 r.
 F. Paulsen, „Kant i jego nauka“, Warszawa, 1903 r.
 A. Bogdanow, „Zarys nauki ekonomji politycznej“, Warszawa, 1906 r.

Wykaz ważniejszych prac, z których korzystałam przy pisaniu niniejszej książki:

- A. Białowiejski, A. Jaczynowski i inni, „Przegląd Pedagogiczny“, Dzieje wydawnictwa, Warszawa, 1907 r.
 G. H. Green, „Psychanaliza w szkole“, Warszawa, 1928 r.
 A. Hamaïde, „Metoda Decroly“, Warszawa, 1932 r., przekład M. Lipskiej-Librachowej.
 J. Fr. Herbart, „Pädagogische Schriften“, Lipsk, 1880 r.
 E. Hylla, „Testprüfungen der Intelligenz“, Brunświk-Berlin, 1927 r.
 E. König, „Wundt, jako psycholog i jako filozof“, Warszawa, 1904 r. Przekład St. Brzozowskiego i A. Krasnowolskiego.
 Wł. Korotyński, „Losy szkolnictwa w Królestwie Polskiem“, Warszawa, 1906 r.
 St. Kot, „Historja wychowania“, Warszawa, 1934 r.
 B. Nawroczyński, „Zasady nauczania“, Lwów-Warszawa, 1930 r.
 „Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej“, Warszawa, 1929 r., wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P.
 J. Payot, „Kształcenie woli“, Warszawa, przekład J. K. Potockiego.

- Th. Ribot, „Choroby woli“, Warszawa, 1885 r., przekład J. K. Potockiego.
- W. Stern, „Inteligencja dzieci i młodzieży“, Warszawa, 1927 r., przekład T. Klimowicza.
- A. Szycówna, „Rozwój pojęciowy dziecka“, Warszawa, 1899 r.
- St. Szuman, „Sztuka dziecka“, Warszawa, 1927 r.
- E. Thorndike, „Psychologie der Erziehung“, Jena, 1922 r., przekład niemiecki O. Bobertaga.
- Br. Trentowski, „Chowanna czyli całokształt pedagogiki narodowej“, Poznań, 1846 r.
- Wł. Witwicki, „Analiza psychologiczna objawów woli“, Lwów, 1904 r.
- Wł. Witwicki, „Psychologja“, Lwów-Warszawa, tom II.

Artykuły:

- B. Hertz, „W roku 1905“, „Wiadomości Literackie“, Warszawa, 1934 r., nr. 17.
- St. Kiedrzyński, „Atmosfera“, „Wiadomości Literackie“, Warszawa, 1934 r., nr. 17.
- F. Kierski, „Działalność naukowa Jana Wł. Dawida“, „Kurjer Warszawski“, 1914 r., nr. 47.
- L. Krzywicki, „Nieco ze wspomnień o J. Wł. Dawidzie“, „Wiadomości Literackie“, Warszawa, 1934 r., nr. 17.
- H. Lukrec, „Oblicze duchowe J. Wł. Dawida w świetle ostatnich lat jego życia“, „Wiadomości Literackie“, Warszawa, 1934 r., nr. 17.
- B. Milawska, „Metoda przyczyn i skutków Dawida (serje obrazkowe), jako test do badania inteligencji“, „Psychotechnika“, Warszawa, 1927 r., nr. 4.
- Z. Nałkowska, „W domu Dawidów“, „Wiadomości Literackie“, Warszawa, 1934 r., nr. 17.

- B. Nawroczyński, „Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida“, „Wiadomości Literackie“, Warszawa, 1934, nr. 17.
- H. Rowid, „O metodzie przyczyn i skutków“, „Ruch Pedagogiczny“, Kraków, 1924 r., nr. 3—4.
- A. Szycówna, „Jan Władysław Dawid“, „Wychowanie w domu i szkole“, rok 1914, nr. 2.

Treść.

Wstęp	3
-----------------	---

I. Życiorys.

1. Atmosfera domu rodzinnego	7
2. Studja uniwersyteckie	11
3. Początki twórczości naukowej	14
4. Na stanowisku redaktora „Przeglądu Pedagogicz- nego“	24
5. Na innem polu	32
6. Ponowny zwrot ku pracy pedagogicznej	43
7. U szczytu	51

II. Metody badania dziecka.

1. Uwagi wstępne	63
2. Metoda obserwacji	65
3. Metody eksperymentalne.	
a) Metoda badania zasobu umysłowego dzieci .	72
b) Metoda badania inteligencji	79

III. O nauczaniu niektórych przedmiotów.

1. Wyjaśnienia wstępne	96
2. Nauka o rzeczach.	
a) Cel i zadania nauki o rzeczach	98
b) Przedmiot nauki o rzeczach	106
c) Metoda nauki o rzeczach	113
3. Pierwszy rok nauczania języka polskiego . . .	125

a) Cel nauki języka polskiego na stopniu najniższym	126
b) Nauka czytania i pisania	128
4. Nauka rysunku.	
a) Zadania nauki rysunku	131
b) Metoda i tok nauczania	136

IV. Poglądy J. Wł. Dawida na wolę i jej kształcenie.

1. Analiza procesu woli	140
2. Indywidualne odmiany i zboczenia woli	151
3. Lenistwo i jego leczenie	155
4. Kształcenie woli	164

V. Z rozważań Dawida nad szkołą.

1. Zadania szkoły	177
2. O równe prawo kobiety do szkoły	188
3. Ideał nauczyciela	199
Zakończenie	209
Biblijografja	219



6528/4