

ŻYCIE NAUKI



ROK VI

Nr 11-12

W A R S Z A W A

1 9 5 1

Numer 11—12 zamyka drugi okres wydawnictwa *ŻYCIE NAUKI*, w którym związane ono było szczególnie z pracami I Kongresu Nauki Polskiej. W związku z postępującą organizacyjną konsolidacją nauki polskiej oraz rozwojem naszego szkolnictwa wyższego—na nowym etapie rozwoju czasopisma—ulegają rozszerzeniu i pogłębieniu zadania *ŻYCIA NAUKI*. Będzie ono wydawane przez Polską Akademię Nauk i Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego przy współudziale Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego.

Pierwszy numer nowej serii ukaze się w kwietniu 1952 r.

Treść numeru

W walce o wykonanie planu szkół wyższych w Polsce (O nowe kadry inteligencji ludowej) — <i>Adam Rapacki</i>	995
Z dyskusji sejmowej nad projektem ustawy o utworzeniu Polskiej Akademii Nauk	1024
O planie prac badawczych Akademii Nauk ZSRR na rok 1952 — <i>A. Topczew</i>	1029
Z problematyki badań naukowych — <i>Henryk Szarski</i>	1057
Badania w zakresie dydaktyki szkoły wyższej — <i>Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar</i>	1064
Z zagadnień dydaktycznych nauczania historii na uniwersytecie — <i>Kazimierz Lepszy</i>	1086
Kilka uwag w sprawie grup studenckich — <i>Jan Danecki</i>	1100
Zakładowa Organizacja Związkowa w walce o podniesienie wydajności pracy na wyższych uczelniach — <i>Kazimierz Kąkol</i>	1131
Słownik języka polskiego — <i>Julian Maliniak</i>	1138
Planowanie badań naukowych na Węgrzech — <i>pk</i>	1144
Planowanie prac badawczych w Czechosłowacji — <i>pk</i>	1147

ŻYCIE NAUKI

ROK VI

Nr 11-12

W A R S Z A W A

1 9 5 1

WYDAJE I REDAGUJE ZESPÓŁ:

EMIL ADLER
IGNACY BURSZTYN
ANTONINA HALICKA
TADEUSZ JACZEWSKI
PIOTR KALTENBERG
ANNA KARLIŃSKA

TADEUSZ MANTEUFFEL
SZCZEPAN PIENIAŻEK
STEFAN PIEŃKOWSKI
LUDWIK TANIEWSKI
WŁODZIMIERZ ZONN
STEFAN ŻÓŁKIEWSKI

REDAKTOR: BOGUSŁAW LEŚNODORSKI

Nakład 3.000 egzempl. Papier drukowy satynowany 60 gr. Format B₁ (70×100)

Podpisano do druku 8.IV.52

Druk ukończono 11.IV.52

Zam. 46

Warszawska Drukarnia Naukowa W-wa, Śniadeckich 8

3-B-16312

ADAM RAPACKI

Minister Szkolnictwa Wyższego

W WALCE O WYKONANIE PLANU SZKÓŁ WYŻSZYCH W POLSCE *)

„ (O NOWE KADRY INTELIGENCJI LUDOWEJ)

15 GRUDNIA 1951 r. Sejm R. P. uchwalił „Ustawę o Szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki“.

Artykuł 1 tej Ustawy mówi:

„Szkoly wyższe:

- kształcą i wychowują kadrę inteligencji ludowej w duchu ofiarnej służby Ojczyźnie, walki o pokój i socjalizm,
- przygotowują pracowników o najwyższym poziomie kwalifikacji zawodowych,
- przygotowują pracowników zdolnych do samodzielnego naukowego opracowywania zagadnień przy wykonywaniu swego zawodu,
- kształcą pracowników nauki i przygotowują ich do pracy dydaktycznej i pracy naukowej,
- organizują i prowadzą badania naukowe,
- biorą udział w upowszechnianiu nauki i techniki oraz w rozwijaniu naukowego poglądu na świat“.

Odpowiedzialność za wykonanie powyższych zadań ponoszą według ustawy: Minister Szkolnictwa Wyższego, Rektorzy i Dziekani.

Zgodnie z zasadą jednoosobowego kierownictwa Minister kieruje szkolnictwem wyższym i ponosi za nie odpowiedzialność, Rektor kieruje szkołą wyższą i ponosi za nią odpowiedzialność. Dziekan kieruje wydziałem i ponosi zań odpowiedzialność.

*) Referat wygłoszony na Konferencji Rektorów i Dziekanów Szkół Wyższych w dniu 21 grudnia 1951 r. (w skróceniu; pełny tekst powielony został rozesłany bezpośrednio do uczelni).

Ustawa wprowadza konsekwentnie zasadę planowania i odpowiedzialności Ministra, Rektorów i Dziekanów za plan kształcenia kadr i za plany badań naukowych.

*

*

WYDARZENIA ostatnich miesięcy pracy szkolnictwa wyższego zmuszają nas do zastanowienia się z całą powagą odpowiadającą naszej wielkiej odpowiedzialności nad tym, w jaki sposób wykonywamy nasze podstawowe obowiązki — nasz plan i zmuszają nas do wyciągnięcia decydujących dla przyszłości wniosków.

W oparciu o zdobycze I Kongresu Nauki Polskiej pogłębia się i przybiera stopniowo coraz bardziej prawidłowy i bliższy potrzebom rozwoju gospodarki i kultury narodowej kierunek — praca naukowo-badawcza w wyższych uczelniach. Świadczy o tym wielkość nadesłanych do Ministerstwa planów badań katedr, zespołów i instytutów uczelnianych.

Pomoc Ministerstwa dla uczelni w ich pracach badawczych wzrośnie niewątpliwie i stanie się bardziej skuteczną z chwilą przystąpienia do pracy Polskiej Akademii Nauk, z którą współpraca jest w zakresie kierowania badaniami naukowymi w szkolnictwie wyższym niezmiernie ważna. Już obecnie bliskie współdziałanie z Komisją Organizacyjną Polskiej Akademii Nauk pozwoli przyspieszyć stworzenie warunków wykonania planów badań naukowych, planów złożonych przez uczelnie i ocenianych przez specjalne zespoły przy udziale i pomocy członków i przedstawicieli Komisji Organizacyjnej.

Zadania badawcze szkolnictwa wyższego rosną i wymagają coraz więcej pracy i wysiłku.

Ale jednocześnie widać, jak narastają warunki, które przy stale pogłębiającym się zrozumieniu swej roli, zadań i odpowiedzialności wśród kadry naukowej — pozwalają na coraz pełniejsze wykonywanie przez szkolnictwo wyższe jego ważnej i coraz ważniejszej funkcji badawczej.

Inaczej natomiast rozwija się wykonywanie przez szkolnictwo wyższe — jego podstawowej funkcji, funkcji dydaktyczno-wychowawczej.

Pomimo niewątpliwych postępów w ostatnich latach — okazuje się, że sytuacja w zakresie kształcenia kadr — jest poważna, gorsza, niż przypuszczaliśmy.

Sytuacja ta zagraża planowi szkolnictwa wyższego, ze wszystkimi konsekwencjami dla tempa rozwoju gospodarki i kultury narodowej.

Sytuacja ta zagraża w konsekwencji i rozwojowi nauki, ponieważ funkcja dydaktyczno-wychowawcza i funkcja naukowo-badawcza szkolnictwa wyższego są ze sobą ściśle związane i zakłócenia na dalszą metę rozwoju jednej z nich muszą się odbić szkodliwie na rozwoju drugiej.

Sytuacji takiej tolerować nie wolno, trzeba ją radykalnie, w możliwie najkrótszym czasie — zmienić.

* * *

DLACZEGO sytuacja w zakresie kształcenia kadr w wyższym szkolnictwie jest poważna? Dlaczego należy ją radykalnie zmienić? Dlaczego należy tego dokonać w możliwie najkrótszym czasie?

Po pierwsze — dlatego, że stan wykonania planu kształcenia kadr, przede wszystkim sprawność szkolenia — jak dowiodły ostatnie wydarzenia — jest zła.

Po drugie — dlatego, że istnieje dysproporcja między warunkami i możliwościami wykonania planu — a wynikami wykonania, która dowodzi, że wyzyskując istniejące warunki i możliwości można znacznie podnieść stopień wykonania planu.

Nikt nie zaprzeczy, że szkolnictwo wyższe w Polsce Ludowej pracuje w warunkach, jakich nigdy w Polsce nie miało i jakich nie ma szkolnictwo wyższe w żadnym kraju kapitalistycznym. Nikt nie powie, że nie jest faktem ogromna pomoc Partii i Rządu dla szkolnictwa wyższego. Rok 1951 przyniósł jej nowe i realne objawy w postaci dalszej poprawy warunków bytu i pracy, zwłaszcza asystentury. Faktem jest stały postęp przeobrażeń w świadomości kadr naukowych, który znalazł wyraz w pracach i obradach I Kongresu Nauki Polskiej.

Faktem jest, że nigdy jeszcze polskie uczelnie nie miały takiej młodzieży, jaką mamy dziś: tak wysoko ceniącej naukę, tak bardzo garnącej się do nauki, tak pracowitej, tak prawdziwie rozumiejącej swą odpowiedzialność społeczną za wyniki nauki.

Faktem są poważne osiągnięcia ostatnich lat w zakresie form organizacyjnych, które powinny znacznie podnieść wyniki nauczania. Jednolite plany studiów i programy nauczania, wprowadzenie dyscypliny pracy, stworzenie ram organizacyjnych dla pracy zespołowej kadr naukowych, w katedrach zespołowych, zespołach i insty-

tutach — wszystkie te formy, jeśli byłyby wszędzie wypełniane żywą treścią musiałyby dać poważne wyniki w jakościowym i ilościowym wykonaniu planu kształcenia kadr.

Czy wszystkie te pomyślne możliwości jakich nigdy przedtem nie było — są dostatecznie wyzyskane przez kierownictwo i podstawową kadrę pracowników nauki w uczelniach? Czy wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej odpowiadają tym warunkom i możliwościom?

Stan rzeczy, który odsłoniły nam wydarzenia ostatnich miesięcy, a zwłaszcza przebieg i wyniki sesji jesiennej, wykonanie planu absolwentów, zwłaszcza szkół technicznych za rok 1950/51 — są nie tylko niedostateczne, są i powinny być alarmujące.

Plan Sześćioletni każe szkolnictwu wyższemu osiągnąć pod koniec swojego okresu sprawność szkolenia nie mniejszą, niż 80%.

Co to znaczy, że pod koniec Planu Sześćoletniego mamy osiągnąć 80% sprawności?

To znaczy, że przynajmniej ostatni, a o ile możliwości i przedostatni rocznik absolwentów szkół wyższych, wychodzących w planie sześćioletnim ze szkół do praktyki, nie powinien ponieść w ciągu studiów większych strat w postaci odpadu i odsiewu, niż 20%. To znaczy, że ostatni, a o ile możliwości i przedostatni rocznik absolwentów w planie sześćioletnim powinien przejść przez studia w warunkach 80%-ej sprawności.

Ostatni rocznik absolwentów planu sześćoletniego wchodzi na wyższe uczelnie w rekrutacji 1952 roku. Przedostatni rocznik absolwentów planu sześćoletniego wszedł na uczelnie przed trzema miesiącami.

Aby wykonać węzłowe zadanie naszego Planu Sześćoletniego musimy wywalczyć w ciągu drugiego semestru i lata bieżącego roku akademickiego warunki 80%-ej sprawności.

Zadanie to, rzecz jasna, musimy wykonać nie tylko ilościowo, ale i jakościowo — to znaczy bez obniżenia poziomu kształcenia kadr, a więc bez obniżenia wymagań przewidzianych programami.

*

*

*

SESJA JESIENNA, jej przebieg i wyniki, akcja likwidacyjna po sesji, jednoczesne załamanie tegorocznego planu absolwentów

pierwszego stopnia studiów technicznych — wszystko to pozwoliło nam skompletować stosunkowo poważny materiał liczbowy i faktyczny.

Materiał ten obnaża nasze braki, słabości i błędy w sposób, który musi poruszyć każdego odpowiedzialnego pracownika szkolnictwa wyższego.

Ograniczam się, na początek, do charakterystyki cyfr i wynikających z niej wniosków.

Wniosek pierwszy — ogólny poziom sprawności okazał się nieoczekiwanie niski, a szacunki dotychczas dokonywane, mówiące o 60, a nawet 70%-ej sprawności — znacznie przesadzone.

Dość powiedzieć, że spośród przyjętych w roku akademickim 1949 zaliczyło pierwszy i drugi rok studiów zaledwie 63,1%, przy czym w skład tego odsetka weszli i repetenci. Spośród przyjętych w r. 1950 — na pierwszy rok studiów — zaliczyło ten rok całkowicie lub warunkowo — 73,6%.

A przecież jest poważny odpad, jeszcze nieobliczony na III roku studiów.

Z cyfr tych wynika, że sprawność przeciętna w całości szkolnictwa w ciągu trzech lat studiów osiąga w najlepszym razie około 50%.

Szczególnie niepokojąca jest sytuacja w szkolnictwie technicznym, gdzie sprawność na pierwszym roku studiów osiągnęła zaledwie 73,3%.

Największą sprawność osiągnęły w tym roku szkoły rolnicze — a mianowicie 86% dla rocznika 1950, podczas, gdy sprawność za dwa lata studiów rocznika 1949 wynosiła jeszcze zaledwie 60%.

Szkoły ekonomiczne dokonały również pewnego kroku naprzód. O ile sprawność za dwa lata dla rocznika 1949 wynosiła 52,6%, rocznik 1950 przeszedł przez pierwszy rok ze sprawnością 79,3% i są wszelkie dane, że obecny rok akademicki da dalszy wyraźny postęp.

Studia uniwersyteckie utrzymują się na niskim poziomie ogólnej przeciętnej sprawności.

Tak więc pracujemy daleko gorzej, niż można było przypuszczać.

Drugi wniosek — wynikający z zestawień liczbowych — niska sprawność, nie tłumaczy się tylko, ani głównie, cyframi odsiewu egzaminacyjnego, ale tłumaczy się przede wszystkim wysokim odpadem w ciągu roku, a przede wszystkim w ciągu pierwszego roku studiów.

Zestawienie liczby zapisanych na pierwszy rok studiów w dniu 1.X.1950 roku z liczbą zarejestrowanych 30 czerwca 1951 roku pozwala stwierdzić, że ubyło w ciągu roku akademickiego 1950/51 — 2673 osoby.

W czasie wakacji ubyło niemal drugie tyle — 2392 osoby. Łącznie odpadło w ciągu jednego roku studiów — nie licząc odsiewu egzaminacyjnego 5065 osób, podczas, gdy odsiew, zresztą poważny odsiew egzaminacyjny wyniósł — 1144 osoby.

Na I roku straty z powodu odpadu — w ogromnej większości wypadków wynikające z rezygnacji młodzieży ze studiów — miały się do strat egzaminacyjnych prawie jak 5 : 1.

Tak więc odpad na I roku, odrazu u progu nauki, przesądza z góry o zepchnięciu sprawności studiów poniżej normy ustalonej na koniec planu sześcioletniego dla całego t r z y l e t n i e g o k u r s u.

Niepokojące w najwyższym stopniu są nie tylko rozmiary odpadu w porównaniu z odsiewem, lecz także niedostrzeganie na czas tego zjawiska przez uczelnie.

Wyraża się to odrazu w wysokości tzw. „odpadu wakacyjnego“, powiedzmy odrazu — pseudo-wakacyjnego.

W całym szkolnictwie na I i na II roku studiów odsiew egzaminacyjny (liczba skreślonych i zatrzymanych na drugi rok) wyniósł dotychczas 2354 osoby. Tymczasem nie zgłosiło się do egzaminów w sesji jesiennej spośród zarejestrowanych na 30 czerwca 1951 r. — 3749 osób.

Wydaje się niemożliwe, aby 3700 ludzi, zrezygnowało ze studiów w ciągu 3 miesięcy. Musieli odchodzić i w ciągu roku, tylko nikt, widać, tego zjawiska nie zarejestrował. Nikt nie zwrócił na nie, widać, uwagi.

Trzeci wniosek, wynikający z zestawienia cyfrowych rezultatów sesji jesiennej — to nienormalne, niezdrowe zjawisko wzrostu odsiewu egzaminacyjnego z latami studiów.

Na pierwszym roku studiów w wyniku egzaminów odsiew (w skreślonych i skierowanych na powtórzenie roku, bez odpadu) wyniósł 6,1% liczby stających do egzaminu.

Na drugim roku odsetek ten podnosi się do 7,3%.

Na trzecim roku — według posiadanych przez nas skądinąd informacji — odsiew zależnie od typu szkolnictwa osiąga od 10 do 30 nawet procent.

Zjawisko to szczególnie ostro występuje w studiach technicznych:

na I roku —	5,3%
na II „ —	8,6%
na III „ —	20,0% i więcej.

W łagodniejszej formie, zaznacza się to zjawisko i w szkolnictwie ekonomicznym.

Nie występuje natomiast w studiach uniwersyteckich.

Zjawisko to jest przeciwieństwem normalnego zjawiska malejącego z latami studiów odsiewu i odpadu.

Zjawisko to wpływa na obniżenie sprawności w sposób szczególnie bolesny: tracimy ludzi, którzy pomyślnie szli przez studia, w których zainwestowaliśmy pieniądze państwowe i wysiłek kadr naukowych, ludzi, którzy wykolejąją się u mety, a często na mecie, ludzi, którzy w ostatniej chwili zawodzą w drodze do warsztatu, na front produkcyjny.

Jakie są przyczyny niskiej sprawności i czy są one do przezwyciężenia?

Niska sprawność, to znaczy: duży odsiew i odpad młodzieży w czasie studiów.

Najpoważniejszą część odpadu i odsiewu we wszystkich jego formach (odpadu wstępnego, odsiewu egzaminacyjnego, odpadu końcowego) wywołuje splot następujących przyczyn: przeciążenie młodzieży, słabe przygotowanie do studiów i niezadowalający stan zdrowotny — wszystko spotęgowane wśród pewnej części młodzieży trudnymi warunkami bytowymi, a przede wszystkim mieszkaniowymi.

Odrębnym zjawiskiem, wynikającym bynajmniej nie tylko z warunków bytowych, jest zarobkowanie młodzieży, zwłaszcza wyższych lat na niektórych kierunkach studiów.

Słusznie, wydaje mi się, w dyskusjach wśród profesury na temat przyczyn odpadu i odsiewu przywiązuje się tak dużą wagę do przeciążenia młodzieży.

Ono to, niewątpliwie, nie pozwala wyrównać szybko braków w przygotowaniu wyniesionym ze szkoły średniej, ono pogarsza stan zdrowotny części młodzieży, a młodzieży słabowitej utrudnia poważ-

nie naukę i, rzecz jasna, podołanie tak poważnemu obciążeniu, jakie widzimy w praktyce wielu wydziałów — wymaga lepszych warunków bytowych, a przede wszystkim mieszkaniowych, niż podołanie obciążeniu uważanemu na normalne.

Ale niesłusznie, wydaje mi się, w dyskusjach wśród profesury na temat przyczyn odpadu i odsiewu — występuje tak silnie tendencja do obiektywizowania, uniezależniania od uczelni wyższej, jej pracy i wpływu i sprawy przeciążenia i w ogóle ogromnej większości przyczyn odpadu i odsiewu.

Niesłuszna i niebezpieczna tendencja.

Niesłuszna — bo niezgodna z prawdą — z istotnym stanem rzeczy i z istotnymi możliwościami jakimi dysponujemy w walce z przyczynami odpadu i odsiewu.

Niebezpieczna — bo prowadząca do wniosku, że sprawność jest niska i nie będzie wysoka, dopóki szkoła średnia nie da doskonałego przygotowania młodzieży, młodzież nie będzie zdrowa i zaopatrzona w stu procentach w wygodne mieszkania, a plany studiów radykalnie zmienione.

Zapewne, nasze plany studiów są napięte i przy wszystkich poprawkach, które można i trzeba wprowadzić w najbliższym okresie — dopóki potrzeby planu żądają od nas tak szybkiego szkolenia kadr — nasze plany studiów będą napięte. Ale można napięty program realizować źle, w sposób utrudniający młodzieży opanowanie materiału, albo dobrze — w sposób ułatwiający młodzieży opanowanie materiału.

Zapewne, słabe przygotowanie młodzieży wynika z braków w pracy szkolnictwa średniego. I nie w szkolnictwie wyższym trzeba szukać głównych przyczyn niezadowalającego stanu zdrowia młodzieży. Ale na pewno przy właściwej pomocy i organizacji nauczania w szkolnictwie wyższym można w decydującym stopniu skutki słabego przygotowania wyrównać, a wpływ niezadowalającego stanu zdrowia poważnie ograniczyć.

Decyduje praca szkoły.

Wystarczy porównać dobre wyniki i wysoką sprawność SGPiS, Politechniki Gliwickiej, Wydziałów Politechnicznych AGH, SGGW, Wyższej Szkoły Rolniczej w Poznaniu — z jednej strony, ze złymi wynikami i alarmująco niską sprawnością Szkoły Inżynierskiej w Szczecinie, Politechniki Warszawskiej, Uniwersytetu Jagiellońskiego — z drugiej strony.

Odsetek studentów I i II roku studiów bez zaległości i z zaległościami
dnia 1 października 1951 roku

L. p.	Uczelnia	Bez zaległości	z 1 zaległością	z 2 zaległościami	z 3 zaległościami	z 4 i więcej
1.	Politechnika Śląska im. Pstrowskiego w Gliwicach	83,0	5,0	3,9	3,7	4,4
2.	Wydziały Politechniczne AGH	93,0	3,2	1,6	1,6	0,6
3.	SGGW	85,7	7,5	4,0	1,3	1,5
4.	Szkoła Roln. w Poznaniu	97,2	1,8	0,3	0,3	0,4
5.	Szkoła Inżynierska w Szczecinie	57,8	16,7	8,8	5,1	11,6
6.	Politechnika Warszawska	66,0	11,4	8,7	6,6	7,3
7.	Wydział Rolny UJ	80,1	6,6	4,7	3,0	5,6
8.	Wydział Prawny UJ	67,5	10,9	6,1	3,1	12,4

Wystarczy porównać wyniki i sprawność nauczania różnych wydziałów w tej samej uczelni, choćby dla przykładu — dobre wyniki wydziału Mechanicznego Politechniki Warszawskiej, ze złymi wynikami szkolenia Wydziału Inżynierii Lądowej tejże samej Politechniki:

L. p.	Wydział	Bez zaległości	z 1 zaległością	z 2 zaległościami	z 3 zaległościami	z 4 i więcej
1.	Wydział Mechaniczny	62,8	15,0	9,7	6,8	5,7
2.	Wydział Inżynierii Lądowej	50,2	6,1	13,0	19,2	11,5

Decyduje praca uczelni. Od niej przede wszystkim zależą wyniki nauczania i ona ma wpływ na ograniczenie skutków przyczyn tzw. obiektywnych odpadu i odsiewu. Nawet na pracę zarobkową studenta.

A co decyduje o pracy uczelni?

Decyduje praktyka dydaktyczna: metoda nauczania, organizacja nauczania, pomoc w nauczaniu, pomoc w nauce. Decyduje poziom pracy kierownictw szkół i wydziałów i kadry profesorskiej.

Szczególnie wyraźnie można to stwierdzić we wpływie, jaki ma szkoła na istotne, praktyczne obciążenie młodzieży — najpoważniejszą przyczynę, która w ścisłym związku z innymi wpływa decydująco na wysokość odpadu i odsiewu.

Zwykle dyskusja o przeciążeniu młodzieży zaczyna się od trzyletniego studium, od planów studiów i programów. Nie twierdzę bynajmniej, że nowe programy są doskonałe, ani nawet, że wszystkie nowe programy są dobre. Na pewno mogą być lepsze.

Ale niezależnie od programu jest przecież decydująca w praktyce sprawa — sprawa realizacji programu. Czy się go realizuje, jak go się realizuje, jaką metodą go się realizuje i jak organizuje się jego realizację, jak się ją wspomaga wszelkimi formami pomocy dla młodzieży i samopomocy samej młodzieży — to decyduje o faktycznym obciążeniu i to decyduje o łatwości, z jaką to obciążenie może być przezwyciężone.

Dobrze uczyć młodzież — oto co decyduje.

I tym tłumaczą się skrajne różnice między sprawnością różnych szkół przy złych czy dobrych, ale tych samych planach studiów i programach.

Są różnice między ilością godzin zajęć w planach studiów i ilością godzin zajęć praktycznych obowiązujących w szkole.

Są wypadki samodzielnych zmian, są wypadki samodzielnych przesunięć programowych z semestru na semestr, a nawet z roku na rok. Na ogół są to szkodliwe, obciążające młodzież, ale tylko sporadyczne wypadki. Natomiast, jako ze zjawiskiem, mamy do czynienia z notorycznym i upartym przeładowywaniem przepisanej nowymi planami liczby godzin materiału dawnego, czteroletniego programu. Na przykład na Wydziale Mechanicznym w Szkole Inżynierskiej w Szczecinie zadany studentom temat ćwiczeń wymagał 700 godzin pracy wobec 120 przewidzianych w planach studiów. Przykład jaskrawy, ale co do charakteru bynajmniej nie odosobniony.

Nie tylko ilość godzin, ale obciążenie godzin materiałem wpływa na obciążenie młodzieży.

A więc — d y s c y p l i n a p r o g r a m o w a, t o p i e r w s z a s p r a w a.

Jeszcze ważniejszą rzeczą jest sposób podania i organizowania materiału — jest metoda. Pomimo niewątpliwie coraz szerszego zrozumienia wagi tego zagadnienia wśród profesury, jest faktem, że ciągle szersze jeszcze jest stosowanie starej, typowej dla burżuazyjnego szkolnictwa wyższego, metody nauczania. Metody, która kie-

dyś wynikała z zasady, że sprawa nauczania jest sprawą prywatną profesora, a sprawa uczenia się jest prywatną sprawą studenta, i polegała na tzw. przekazywaniu metody naukowej na dowolnym temacie, z dowolnym stopniem przystępności, bez specjalnej troski o to, czy student zrozumie czy nie, a przede wszystkim, czy się konkretnie nauczy, czy nie nauczy.

Profesorowie, w których świadomości nie pokutuje już żaden szczałek teorii o nauczaniu jako prywatnej sprawie profesora, którzy wiedzą po co i dla jakiej sprawy kształcą młodzież, którzy bacznie się tej młodzieży przyglądają, interesują się jej trudnościami, słuchają jej głosów — osiągają poważne wyniki. Jeżeli za tym idzie troska o nauczanie w całej uczelni, jeżeli się tę sprawę stawia, dyskutuje, wymienia doświadczenia, jeżeli się na nią jednym słowem kładzie nacisk i rozumie jej wagę — jest się na drodze do przeciężenia podstawowej ważnej przyczyny odpadu i odsiewu — złej metody realizacji programu.

Że to jest możliwe świadczą osiągnięcia takich profesorów — że wymienię tylko parę nazwisk, jak: prof. prof. B u k o w s k i e g o z Politechniki Warszawskiej, B i l i Ń s k i e g o i M i k u l s k i e g o z Uniw. Wrocławskiego, J a c z e w s k i e g o i M a n t e u f l a z Uniw. Warszawskiego, A c h m a t o w i c z a z Politechniki Łódzkiej i J. Z. J a k u b o w s k i e g o z Uniwersytetu Łódzkiego, G r o c h o w s k i e g o z S. G. G. W., M o l e n d y z W. S. R. w Poznaniu i szeregu innych.

M e t o d a n a u c z a n i a — stałe wypracowywanie i doskonalenie nowej, dostosowanej do funkcji potrzeb szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej — metody nauczania — t o d r u g a s p r a w a.

T r z e c i a s p r a w a — t o s p r a w a p o m o c y w n a u c e.

Wszelkie formy repetycji, planowych i obowiązkowych konsultacji, które tak wydatnie przyczyniły się do podniesienia sprawności w SGPi S, SSGW, WSR w Poznaniu, w niektórych wydziałach Uniwersytetu Lubelskiego, w Wydziałach Politechnicznych AGH w Politechnice Śląskiej. Wszędzie tam, gdzie profesorowie i asystenci wiedzą po co uczą młodzież i rozumieją odpowiedzialność za jej nauczanie i za plan, a kierownictwo wydziałów i szkół stawia sprawę konsekwentnie i organizuje pomoc dla młodzieży — wszędzie tam muszą być stosunkowo szybkie rezultaty i takie szkoły nie skarżą się na słabe przygotowanie młodzieży do studiów.

Troska rektorów, dziekanów i profesury o pomoc młodzieży w nauce nie powinna ograniczać się tylko do ich własnej, bezpośredniej pomocy. Powinna rozciągać się na organizację nauki własnej studentów, na organizację i formy pracy w grupach studenckich, a nawet w małych grupkach koleżeńskich, które się żywiołowo tworzą dla wspólnej nauki i mogą być dość poważnym narzędziem osiągania postępów, jeżeli się uchronią od zbyt mechanicznego stosowania zasady kolektywizacji pracy.

Grupa studencka, jej starosta, a przede wszystkim opiekun — oto system organizacyjny, za pomocą którego pomoc profesury i asystentury może dotrzeć do każdego potrzebującego tej pomocy studenta.

Trzeba przestać już traktować opiekuna grupy jako manipulantę od zestawień kontroli dyscypliny pracy i używać go jako cennego i ważnego pracownika pedagogicznego, ważne ogniwo opieki naukowej nad młodzieżą akademicką.

W tej sprawie decydujące ogniwo to w ogóle asystentura, jej praca i współpraca z młodzieżą, stałe wyzyskiwanie przez profesurę materiału wyniesionego przez asystenta z kontaktu z młodzieżą, dopominanie się o ten materiał u asystentów.

C z w a r t a s p r a w a — sprawa organizacji czasu studenta i grupy studenckiej. Sprawa pozornie prosta i techniczna, a przecież w tak dużym stopniu wpływająca na obciążenie, zmęczenie, a czasem i zdrowie młodzieży. Pomimo trudności lokalowych wielu szkół, przede wszystkim w Warszawie i Krakowie, są jeszcze rezerwy, do których należy sięgnąć, aby zapewnić młodzieży ciągłość pracy i ciągłość odpoczynku. Trzeba, i to zaraz, bezpośrednio po sesji zimowej zrewidować wnikliwie plany zajęć grupy. Trzeba wreszcie rozciągnąć skuteczną kontrolę nad stołówkami i trzeba skończyć z zaściankową, rozdrobnioną gospodarką lokalami przez poszczególne wydziały, zakłady i katedry. Rektor dysponuje całością bazy materialnej uczelni i dysponuje nią przede wszystkim z punktu widzenia organizacji pracy i czasu młodzieży.

Wreszcie s p r a w a p i ą t a.

Dobrze uczyć — to nie tylko dobrze doprowadzić do umysłów młodzieży materiał, dopomóc w nauce i zorganizować pracę młodzieży. To także konsekwentnie wymagać.

Surowe wymagania przy pełnej pomocy w nauce są dobrodziejstwem dla młodzieży. Za brak konsekwencji w rygorach, za łamanie przepisów przez pewną część profesury i władz szkolnych — płaci

państwo, szkolnictwo wyższe i sama młodzież dużą częścią odpadu i odsiewu. Nie waham się powiedzieć — tysiącami wykołejonych młodych ludzi i milionowymi zmarnowanymi wydatkami.

To wcale nie znaczy, że pozostawimy w spokoju inne przyczyny odpadu i odsiewu. Przeciwnie: koncentrując główne siły na decydującym odcinku dobrego uczenia, trzeba nacierać na całym froncie.

1. Można więc i trzeba podjąć gruntowną rewizję planów nauczania i programów z punktu widzenia ulżenia i dopomożenia młodzieży w nauce bez obniżania poziomu i kwalifikacji absolwentów.

Prosimy o nadsyłanie do Ministerstwa ocen, uwag i wniosków, które dopomogą komisjom i nowej Radzie Głównej w wykonaniu tego zadania. Odpowiednie punkty umieszczamy w propozycjach do planu pracy uczelni.

2. Stojąc na stanowisku, że właściwa metoda nauczania i pomoc młodzieży w nauce zmniejszają jej obciążenie i umożliwiają wyrównanie poziomu przygotowania otrzymanego w szkole średniej, nie mamy zamiaru pozostawić tej sprawy wyłącznie kłopotom uczelni.

Ministerstwo Oświaty położy w tym roku duży nacisk na zmobilizowanie nauczycielstwa w drugim półroczu do maksymalnego wysiłku dla lepszego przygotowania młodzieży do studiów.

Prawdopodobnie w marcu, tuż po doświadczeniach i obserwacjach z przebiegu zimowej sesji na I roku studiów odbędzie się narada przedstawicieli szkolnictwa średniego i wyższego, której celem będzie przekazanie przez nas oceny i wniosków.

3. Rząd i Ministerstwo kłaść będą nadal nacisk na poprawę warunków bytowych młodzieży. Pomimo konieczności maksymalnego oszczędzania na wydatkach inwestycyjnych, budujemy nowe domy akademickie.

Rozważamy i spodziewam się, że jeszcze w tym roku akademickim, będziemy mogli przeprowadzić zmiany na lepsze w zakresie polityki stypendialnej.

Niezależnie od tego, rozmiary pomocy materialnej dla studiującej młodzieży są duże. Rzecz w tym, aby tę pomoc w terenie racjonalnie organizować, aby używać jej jako narzędzia w walce o postęp, o sprawność, o plan.

4. Dziekani nie powinni dłużej uważać sprawy rozdziału stypen-

diów za sprawę dotyczącą wyłącznie organizacji młodzieżowych. Można i trzeba korzystać z opinii organizacji młodzieżowych, z ich znajomości młodzieży. Ale nie można przerzucać na nie ciężaru odpowiedzialności i wykonawstwa. Wydziałowe Komisje Stypendialne, za których pracę odpowiedzialni są Dziekani, winne są poważnych strat, które wywołały późne i nieprawidłowe rozdzielanie stypendiów na wyższych latach studiów. Nie mogło to przecież pozostać bez wpływu na wyniki nauczania.

Niemniej poważne grzechy mają niemal wszystkie wydziałowe komisje dla doboru kandydatów, na których czele stoją znowu Dziekani. Rozdzieliły one w pierwszym terminie w sposób mechaniczny i bez dostatecznej wnikliwości, całość sumy funduszu stypendialnego na rok pierwszy, pozostającego do ich dyspozycji. W rezultacie nie starczyło stypendiów, ani dla przyjętych w drugim terminie, ani dla przesuwanych z wydziału na wydział.

Warunki mieszkaniowe młodzieży są najpoważniejszą troską bytową. Liczba miejsc w domach akademickich jest niewystarczająca i przez parę lat zapewne będzie jeszcze niewystarczająca. Trzeba to brać pod uwagę przy rekrutacji. Należy skierować do innych miast (a mamy jeszcze takie ośrodki) kandydatów, którym nie możemy zapewnić mieszkania.

5. Trudne niewątpliwie jest zagadnienie poprawy warunków zdrowotnych młodzieży akademickiej. Zagadnienie to bada obecnie Ministerstwo Zdrowia. Wnioski pokażą co można w tym zakresie zrobić. Ale na pewno można zrobić i w granicach obecnych możliwości znacznie więcej, jeśli nie tylko organizacje młodzieżowe, ale i władze uczelni zwrócą na tę sprawę uwagę częściej, niż dotychczas, będą nam sygnalizowały to, co jest ważne dla stanu zdrowia młodzieży i dla usprawnienia opieki nad zdrowiem.

* * *

PRAGNĘ OSOBNO omówić, szczególnie niebezpieczne, niezdrowe i groźne dla planu — formy odpadu i odsiewu, które pochłonęły najwięcej ofiar i decydują o załamaniu sprawności oraz zagadnienie odpadu wstępnego i zagadnienie narastającej z latami studiów tendencji rozwojowej odsiewu egzaminacyjnego.

Nie wydaje mi się, aby przyczyny tych zjawisk były jakościowo różne od tych, które wpływają na całość zagadnienia sprawności.

O odmiennej, specjalnej przyczynie można i trzeba mówić, mówiąc o jednym z elementów odpadu wstępnego: jest to zagadnienie kierowania się młodzieży i kierowania młodzieży na poszczególne kierunki studiów.

Wiadomo, że wybór kierunku studiów odbywa się w szkole średniej w sposób żywiołowy i nieprzemyślany. Wiadomo, że kształtująca się w ten sposób struktura rekrutacji nie jest zgodna z potrzebami planu kształcenia kadr i kontyngentów przyjęć. Wiadomo, że stosowaliśmy dotychczas metodę tzw. „planowego“, a w gruncie rzeczy mechanicznego, kierowania młodzieży z kierunków przeludnionych do kierunków deficytowych.

Jest rzeczą jasną, że w tych warunkach pewna część młodzieży, która dokonała wyboru lekkomyślnie, niezgodnie ze swoim przygotowaniem i prawdziwymi zainteresowaniami — odpada w ciągu pierwszego roku studiów. Odpada, tym bardziej, poważna część młodzieży skierowana na określone studia wbrew swoim życzeniom.

Można i trzeba tę specjalną przyczynę przezwyciężyć, a w każdym razie poważnie ograniczyć jej działanie.

Ministerstwo Oświaty stawia w tym roku przed nauczycielstwem szkół średnich w sposób konkretny i zorganizowany, zadanie wpływania na wybór kierunku przez młodzież szkolną od razu w pierwszym etapie rekrutacji w sposób zgodny z przygotowaniem młodzieży, zapobiegający lekkomyślności, biorący pod uwagę potrzeby planu przyjęć do szkół wyższych. Spodziewamy się tu dosyć poważnych rezultatów.

Jednocześnie zaniechamy w roku przyszłym planowych przesunięć w dotychczasowych formach.

Zagadnienie odpadu wstępnego poważne w swoich rozmiarach, niezwykle groźne dla sprawności i planu, nie sprowadza się na pewno do tej jednej przyczyny.

Zagadnienie odpadu wstępnego wynika ze specjalnych warunków, w których wszystkie zasadnicze przyczyny odpadu i odsiewu oddziałują ze szczególnym nasileniem na młodego człowieka, przeważnie z prowincji, który opuścił dom rodzinny i po raz pierwszy samodzielnie, nie zawsze dobrze przygotowany, staje do pracy w wyższej uczelni, w obcym mieście i środowisku. W takim nastroju nawet nie najpoważniejsze trudności bytowe, ale pierwsze kłopoty w nauce, niezrozumiałość wykładów — wszystko to może wywołać i wywołuje skutek niewspółmierny do przyczyny w postaci rezygnacji ze studiów.

Rzeczą decydującą jest przede wszystkim przezwyciężyć, bądź ograniczyć podstawowe przyczyny odpadu i odsiewu na wszystkich latach studiów.

Ale jednocześnie trzeba zrobić wszystko, aby przystosować się do specjalnej sytuacji, w której znaczna część młodzieży rozpoczyna studia.

Trzeba uwzględnić to w poziomie pierwszych wykładów, a nawet w samej formie wystąpienia. Trzeba umieć korzystać z pomocy organizacji młodzieżowych i żądać tej pomocy. Trzeba na ten okres zmobilizować specjalnie opiekunów grup, którzy nie powinni przynajmniej przez miesiąc spuszczać z oczu żadnego studenta.

Aby tę pracę umożliwić, aby zmniejszyć obciążenie młodzieży w pierwszym, najtrudniejszym okresie studiów, rozpoczniemy pierwszy rok studiów w roku akademickim 1952/53 o miesiąc wcześniej — dnia 1 września.

Mówiąc o walce z odpadem wstępnym chciałbym uniknąć jednego nieporozumienia: walka z odpadem wstępnym jest walką z nieusprawiedliwionym rezygnowaniem ze studiów pod wpływem nastrojów, wynikających ze zderzenia z pierwszymi trudnościami życia studenckiego. Dlatego wymaga ta walka dużej i przyjaznej troski i opieki nad najmłodszymi naszymi studentami. Ale ta opieka i troska nie oznacza i nie może oznaczać obniżania wymagań egzaminacyjnych.

Walcząc zdecydowanie z odpadem wstępnym, wiemy, że odsiew egzaminacyjny na I roku, wynikający z selekcji według słusznych kryteriów wymagań — oby jak najmniejszy — będzie i wiemy, że z natury rzeczy, będzie większy, niż na latach wyższych, jeżeli przywrócimy normalną, zdrową, opadającą z latami tendencję odsiewu — przezwyciężając przyczyny odsiewu na latach wyższych i w całym szkolnictwie.

*

*

*

PODOBNIESTWO JEST z rosnącą z latami studiów tendencją odsiewu egzaminacyjnego.

Mamy tu do czynienia z całym zespołem przyczyn odpadu i odsiewu, ze szczególnym nasileniem działania dwóch spośród nich: po pierwsze — akumulacji zaległości, wynikającej wbrew wszelkim przepisom i zasadom programowym — z liberalizmu sporej części profesury i pewnej części kierownictwa wydziałów, zwłaszcza w studiach technicznych; po drugie — z wzrastającego, zwłaszcza na ostatnim roku, nieraz w ostatnim półroczu — zarabkowania młodzieży.

Sesja jesienna oznaczała wejście na drogę ostrej, decydującej likwidacji zaległości.

W tej chwili wiemy, że stosunkowo dużą dokładnością to, czego nie wiedzieliśmy nigdy: ilu jest studentów II i III roku obciążonych zaległościami i w jakim stopniu są obciążeni zaległościami. Wiemy, że zlikwidowaliśmy „ogony“ zaległości, przekraczające 4 egzaminy, i wiemy, że dalszy etap przyniesie nam i musi przynieść pełną likwidację wszystkich starych zaległości.

W każdym razie jesteśmy zdecydowani doprowadzić walkę do końca i z nowym rokiem akademickim skończyć z samym pojęciem zaległości. Żadnych warunkowych wpisów, żadnych zaległości. Najwyżej krótkoterminowe poprawki.

Zgodnie z wnioskami poważnej większości Rektorów i Dziekanów sesję jesienną proponujemy zlikwidować i potraktować miesiąc wrzesień jako termin poprawkowy dla sesji wiosennej z możliwością wyjątków dla kierunków specjalnie obciążonych egzaminami wiosennymi.

Przeprowadzając pełną likwidację zaległości trzeba pamiętać, że nasze główne zadanie nie polega ani na tym, aby młodzieży pozbawiać, ani na tym, aby ją administracyjnie karać. Polega ono przede wszystkim na tym, aby ją wychowywać także i przy stosowaniu sankcji.

* * *

POWSZECHNIE wymienianą i niewątpliwie słusznie wymienianą przyczyną wzrostu odpadu i odsiewu na latach wyższych i załamania planów — w decydującym, końcowym momencie — jest wzrastające z latami wciąganie się młodzieży do pracy zarobkowej.

Czy wzrost zarobkowania młodzieży jest przyczyną od nas niezależną i czy jest w naszej mocy przyczynę tę poważnie ograniczyć?

Opierając się na ocenie wielu działaczy organizacji partyjnych i młodzieżowych i wielu profesorów, wydaje się słuszne twierdzenie, że studenci, którzy ze względu na warunki rodzinne muszą pracować i nie mogą utrzymać się z rodziną ze stypendium — nie stanowią wśród pracujących większości, ale przeciwnie, stanowią mniejszość. Mniejszość również stanowią ci studenci, których praca jest niezbędna i niezastąpiona dla wykonania planu sześcioletniego przez ich zakład pracy. A w takim razie, nie można twierdzić, że rozmiary zatrudnienia są od nas, od kierownictwa szkoły, niezależne.

Jeżeli nie realizowano istotnej dyscypliny studiów, jeżeli nie egzekwowano rygorów, jeżeli pozwalano na kolejne, warunkowe za-

pisy na następne lata bez wykonania zobowiązań lat poprzednich — to rzecz jasna, że zachęcano studentów do łatwizny i poszukiwania dodatkowych źródeł zarobków. I wówczas dwie przyczyny: nagromadzone zaległości i zarabkowanie wzajemnie się skumulowały i doprowadziły do katastrofy.

Nie chcę przez to powiedzieć, że ograniczenie zatrudnienia młodzieży może i powinno być dokonywane jedynie przez wzmocnienie dyscypliny studiów.

Przewidujemy uregulowanie tej sprawy nie tylko od strony uczelni, ale we właściwym zakresie i od strony pracodawcy.

W zmianach polityki stypendialnej, które są, jak powiedziałem, rozważane, szczególnie uwzględnione będzie wzmocnienie bazy materialnej dla walki z tą poważną przyczyną odsiewu.

Do początku przyszłego roku akademickiego powinniśmy zdecydowanie ograniczyć zarabkowanie młodzieży akademickiej do wypadków koniecznych, nieuniknionych, a i w tych wypadkach — kierując się zasadą, że praca zarobkowa nie może załamywać studiów człowiekowi, któremu na nią pozwolimy.

* * *

Z PRZEGLĄDU i analizy przyczyn małej sprawności, z porównania rezultatów różnych uczelni, a nawet różnych wydziałów tej samej uczelni — wynika jasno, że decyduje praca uczelni, to znaczy poziom pracy jej kierownicwa i kadr, przede wszystkim zaś pracowników uczelni.

Czas podjąć temat najważniejszy — dlaczego ten poziom pracy był niedostateczny?

Najistotniejsze przyczyny małej sprawności i złych wyników walki o plan — wynikają z tego, że spora część kadry naukowej i kierownictw szkół nie „żyła planem“, jak się to mówi w kopalniach i fabrykach. Że nie uczyniła z planu i walki o plan naczelnej sprawy, naczelnego zadania. Że ta, zbyt duża, część kadry naukowej i pewna część kierowniczej kadry szkół i wydziałów nie doceniła i nie rozumiała w pełni najwyższej odpowiedzialności, jaka ciąży na każdym pracowniku, a tym bardziej na kierownikach szkół i wydziałów — za plan sześcioletni i za młodzież nam powierzoną.

Przebieg i wyniki sesji jesiennej potwierdzają tę tezę.

1. Jest faktem, że przebieg sesji jesiennej zaskoczył Ministerstwo, tak, jak zaskoczył nas w czerwcu stan studiów absolwentów pierwszego stopnia szkół technicznych, typowanych próbnie

na II stopień jak zaskoczyło nas załamanie planu absolwentów III roku studiów technicznych.

Jest też faktem, że przebieg sesji i inne wspomniane wydarzenia zaskoczyły nie tylko Ministerstwo, ale zaskoczyły też poważną część kierowników szkół i wydziałów.

Czego dowodzi fakt, że załamywanie się planu zaskakuje w ostatniej chwili tych, którzy za wykonanie planu odpowiadają? A to z kolei dowodzi, że ci, którzy odpowiadają za wykonanie planu nie znają istotnej sytuacji produkcyjnej w swej uczelni, że się nią na codzień, stale systematycznie nie interesują — krótko: „nie żyją planem“.

2. O czym mówi zjawisko nieoczekiwane wysokiego odpadu, nie-rejestrowanego bieżąco, niemal niedostrzegalnego?

Czy możemy sobie wyobrazić, co by się stało z dyrektorem nie tylko fabryki, ale i centralnego zarządu, który by nie umiał wyliczyć się z 2 300 metrów sukna w jego zakładach?

Wracam wreszcie do pytania — co się stało z 2300 młodymi ludźmi, którzy zginęli na jednym tylko roku studiów rzekomo w ciągu wakacji? Co się dzieje z tysiącami młodych ludzi, których utratę spostrzegamy po miesiącach?

Przecież my za to odpowiadamy. Klasa robotnicza, pracujące chłopstwo ma prawo nas zapytać, co się dzieje z ich dziećmi oddanymi pod naszą opiekę.

Czego dowodzi fakt, że nie wiemy kiedy i jaka młodzież odchodzi z uczelni — jaka młodzież zostaje, jak zmienia się z czasem skład społeczny młodzieży — przyszłej kadry inteligencji ludowej? Ten fakt dowodzi, że się tymi ważnymi sprawami nie interesujemy — stale, na codzień, systematycznie, że o te sprawy nie walczymy, że — krótko — „nie żyjemy“ odpowiedzialnością za młodzież oddaną nam na wychowanie.

3. Ktoś powie, że przyczyną naszej niewiedzy w tej dziedzinie jest brak dokumentacji i ewidencji w uczelniach. Słusznie: stan dokumentacji i ewidencji w uczelniach jest na ogół zły, a w wielu wypadkach wręcz karygodny. A wiadomo, że bez dokumentacji i ewidencji trudno orientować się na czas w sytuacji produkcyjnej, trudno skutecznie walczyć o plan.

Ale sam fakt takiego stanu dokumentacji i ewidencji, zły, nieraz karygodny stan — dowodzi tego, że zbyt wiele uczelni i ich kierownictwo nie przywiązywało wagi do dokumentacji i ewidencji,

że się nią nie interesowało dostatecznie — to znaczy nie interesowało się dostatecznie sytuacją produkcyjną i walką o plan, to znaczy „nie żyło“ planem, ani odpowiedzialnością za powierzoną młodzież.

4. Następne z kolei zjawisko, które stało się bezpośrednią przyczyną i tłem uruchomionej przez nas akcji likwidacji sesji jesiennej — zjawisko załamania się dyscypliny egzaminacyjnej wśród sporej części młodzieży.

Dostajemy dobrą młodzież do uczelni. To rzecz znana. Oddaną młodzież, młodzież żadną nauki.

A przecież sesja jesienna ujawniła konsumpcyjny stosunek części młodzieży do Państwa, do nauki, do uczelni.

Ujawniła lekceważenie przez pewną część młodzieży obowiązków wobec Państwa, Narodu i Planu Sześcioletniego. Ujawniła w części młodzieży niezrozumienie konieczności stawiania sobie twardych wymagań i ponoszenia wyrzeczeń na rzecz przyszłości

Niebezpieczne zjawisko wychowawczo i politycznie.

Co to znaczy, jeżeli część młodzieży zaczyna mówić językiem „wojny nerwów“ z Ministerstwem? Co znaczy, jeżeli zaczyna o Ministerstwie mówić „oni“ a o sobie „my“? „Oni“ muszą wykonać plan, a „my“ korzystając z tego, możemy się nie uczyć.

„Oni“ będą musieli pójść na ustępstwa, jeżeli „my“ będziemy się „trzymali“ i nie będziemy stawiać do egzaminów.

To wszystko znaczy, że w tej części młodzieży uważa się, że Plan — nie jest jej sprawą i obowiązkiem, ale wyłącznym kłopotem Ministerstwa.

To wszystko oznacza, że taka postawa części młodzieży może umożliwić elementom wrogim podjęcie próby izolowania tej nieświadomej — nie wrogiej przecież — części młodzieży od władzy ludowej, od Partii i ZMP. Że taka postawa mogła umożliwić wrogim, służącym imperializmowi elementom podjęcie próby wyrwania tej części młodzieży z narodowego frontu walki o pokój i Plan Sześcioletni, próby uchwycenia jej pod swoje wpływy i przejścia do kontr- ofensywy na terenie młodzieży akademickiej.

I istotnie, takie próby w kilku wypadkach były podjęte.

Na Uniwersytecie Jagiellońskim napłynęli z zewnątrz agenci z hasłem bojkotu egzaminów. W Politechnice Warszawskiej pojawiły się odpowiednie napisy i ulotki. I w kilku innych miejscach, elementy wrogie choć na małą skalę, ale przejawiały pewną aktywność.

Jakie były przyczyny wystąpienia tego rodzaju zjawisk w postawie pewnej części młodzieży?

Przyczyną główną było to, że my wszyscy razem, nie wychowywaliśmy dostatecznie młodzieży w duchu poczucia obowiązku wobec Państwa, w duchu ofiarności, nie hartowaliśmy jej. Nie tylko dlatego, że, uwypuklając stale i słusznie pomoc Państwa dla młodzieży akademickiej — nie podnosiliśmy z dostateczną siłą jej odpowiedzialności wobec Państwa.

Przedewszystkim dlatego, że nie wymagaliśmy konsekwentnie od młodzieży wypełniania jej obowiązków.

5. Potwierdza to w zupełności następne zjawisko, które wystąpiło ostrzej niż zwykle w okresie sesji jesiennej: wahania sporej części profesury w walce o sesję egzaminacyjną, jej uginanie się wobec nacisku mniej świadomej — powiedzmy — gorszej części młodzieży.

Fakty są bezsporne. Chodzi o to, żeby widzieć ścisły związek tzw. liberalizmu części profesury — z brakiem poczucia obowiązków wobec Państwa i Planu Sześcioletniego u części młodzieży.

Chodzi o to, żeby sobie zdawać sprawę, jaki jest wpływ „wychowawczy“ takiego postępowania na młodzież, jakie stąd wynikają skutki dla planu, dla samej młodzieży, dla sytuacji politycznej na uczelni.

Jak np. można ocenić obiektywną polityczną wymowę takiego faktu, kiedy zgłasza się do Ministerstwa student Szkoły Inżynierskiej w Szczecinie, skreślony postanowieniem Ministerialnej Komisji — z podpisami profesorów, którzy po skreśleniu „zaliczyli“ mu zaległe egzaminy. A Dziekan, zamiast odebrać indeks — skreślonemu studentowi — kieruje go do Warszawy — bez żadnego wniosku. Kilku studentów Politechniki Warszawskiej, skreślonych przez Komisję Ministerialną, już w tydzień po orzeczeniu zjawilo się w Ministerstwie z „zaliczonymi“ *ex post* egzaminami.

Jak można ocenić obiektywną polityczną wymowę mnożących się — niestety — wypadków przerzucania przez profesorów, a czasami i przedstawicieli władz szkolnych — odpowiedzialności za rzeczy przykre, za sankcje — na Organizację Partyjną, na ZMP, na Ministerstwo?

Te wszystkie zjawiska można ocenić jako politycznie szkodliwe, a ich wymowę jako obiektywnie wrogą.

Czy można nie dopatrzeć się związku tych zjawisk z występowaniem wśród części młodzieży podziału na „my“ i „oni“ — Ministerstwo, Partia, ZMP?

W sesji jesiennej zbieraliśmy obfity plon wielu lat fałszywej filantropii i liberalizmu wobec słabszej części młodzieży. Ten plon wyraził się w liczbie 1638 skreślonych, 716 repetentów.

Przyjaźń dla młodzieży, umiłowanie młodzieży, jest jedną z najcenniejszych cech wychowawcy, jest potężną dźwignią poziomu pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Ale pod warunkiem, że jest to przyjaźń mądra i dalekowzroczna. Że wyraża się w realnej pomocy w kształceniu charakteru, nie w sprzyjaniu słabości, a w rezultacie w demoralizowaniu.

Szczególnie w okresie decydującej walki o plan, fałszywa wypaczona miłość dla młodzieży — wśród części profesury, wyrażająca się w pobłażaniu słabości i wygodnictwie — może się okazać szczególnie groźna.

Walcząc całą siłą o plan — nie wolno obniżać wymagań poniżej poziomu programowego.

I w razie potrzeby, nasze postępowanie przy egzaminach, musi wyjaśnić części młodzieży spekulującej na planie — że plan jest planem i dla nich, a cyfry planu nikogo nie uratują od zasłużonej kary za nieuctwo.

Słabość pracy wychowawczej części profesury stała się poważną przyczyną małej sprawności i zagrożenia Planu.

Słabość ta jest objawem stosunku tej części profesury do planu i walki o plan, jej stopnia rozumienia odpowiedzialności za plan i za młodzież.

* * *

WARTO sięgnąć dalej — z czego wynika taka postawa tej części kadr?

Czy możnaby powiedzieć, że omówione fakty charakteryzują negatywnie zasadniczą postawę tej części profesury, której dotyczy, wobec walki o pokój, Plan Sześćioletni, wobec Państwa Ludowego?

Zapewne, są jeszcze wśród profesury elementy nieprzekonane, zapewne — wróg stara się oddziaływać i na część profesury. Ale w stosunku do ogólnej większości profesorów i kadry naukowej — wniosek zawarty w takim pytaniu byłby z gruntu fałszywy.

Nie takie są przyczyny zjawisk, o których mówimy.

Wielu z profesorów, którzy ujawniali wahania i popełniali błędy w tej sesji — w swej pracy naukowej, w swej postawie obywatelskiej, w swych postępowych poglądach dawało dowody pozytywnego stosunku, a nieraz i przywiązania do mas pracujących i ich

Państwa, do walki o pokój, do budownictwa socjalistycznego w Polsce.

Zasadnicza postawa obywatelska i społeczna ogromnej większości profesury jest pozytywna i coraz bardziej pozytywna.

A jeśli tak jest — to znaczy, że pozytywny stosunek większości profesury do przeobrażeń społecznych w naszym kraju, do Państwa Ludowego, do zadań narodowego frontu walki o Pokój i Plan Sześcioletni — nie znajduje w dostatecznym stopniu praktycznego wyrazu w stosunku do własnego planu, Planu własnej Uczelni, szkolnictwa wyższego, kształcenia kadr.

Tak stoi sprawa. I tu trzeba szukać podstawowego błędu — który nie pozwalał nam osiągnąć wyników w walce o plan.

* * *

WYSTARCZY lepiej przyjrzeć się zjawiskom, o których była mowa, aby dostrzec ich główne źródło.

Są nimi pozostałości systemu burżuazyjnego szkolnictwa wyższego w świadomości sporej części profesury.

Są to pozostałości burżuazyjnego stosunku do obowiązków profesora, burżuazyjnego stosunku do młodzieży, do jej zadań i obowiązków, burżuazyjnego stosunku do metody nauczania, burżuazyjnych feudalnych nawet stosunków organizacyjnych na uczelni.

„Niekórzy profesorowie — pisze Rektor M a r c h l e w s k i w swym sprawozdaniu sesji jesiennej — zrozumieli, że nauka nie jest prywatną sprawą studenta“.

Istotnie — tak można sformułować jedną z zasad burżuazyjnego systemu wyższego szkolnictwa.

Nauczanie — jest prywatną sprawą profesora.

Uczenie się — jest prywatną sprawą studenta.

Nie trudno dostrzec ślady tych zasad w zjawiskach, o których mówiłem.

Burżuazyjno-autonomistyczna teoria o nauczaniu i nauce, jako o sprawie prywatnej profesora i studenta — została rozbita. Nikt chyba już jej nie wyznaje, nikt jej nie broni. Ale ślady tej teorii w postawie wielu profesorów wobec konkretnych zagadnień codziennej praktyki dydaktycznej — jeszcze pozostały i uparczywie czepiają się zakamarków mózgu.

Rozwój nowej funkcji szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej, a w szczególności rozwój funkcji planowego kształcenia i wychowania kadr inteligencji ludowej dla potrzeb wyrażonych w pla-

nach budownictwa socjalistycznego i socjalistycznego rozwoju gospodarki i kultury narodowej — może postępować tylko w walce z tymi — i wszystkimi innymi — pozostałościami burżuazyjno-autonomicznego myślenia w świadomości kadr naukowych.

Tylko w walce z nimi możemy doprowadzić do przełomu w walce o plan na wyższych uczelniach.

Zadanie polega na tym, aby wciągnąć wszystko co żywe w kadrach naukowych do walki o plan, a w toku tej walki, w oparciu o jej doświadczenia, wyjaśnić w konkretnych wypadkach i przełamywać szkodliwe oddziaływanie resztek starego myślenia.

Jeżeli zaś potrafimy pokazać bezpośredni związek naszej walki o nasz plan, naszych zadań wychowawczych wobec naszej młodzieży — z walką całego narodu o pokój, plan sześcioletni, o socjalizm, o nowe społeczeństwo i nowego człowieka — to wciągniemy olbrzymią większość profesury do walki o plan. I w oparciu o jej patriotyzm, postępowość i miłość do młodzieży — wygramy tę walkę, stawiając jednocześnie dalszy poważny krok naprzód.

Zdarzenia ostatnich miesięcy, a zwłaszcza przebieg i wyniki sesji jesiennej i załamanie planu III roku studiów technicznych były gorzkim, ale płodnym w skutki doświadczeniem.

Z wielu samokrytycznych sprawozdań wynika, że wydarzenia te zaalarmowały i poruszyły poczucie odpowiedzialności kierownictw szkół i wydziałów, oraz wielu profesorów.

To poruszenie trzeba pogłębić. Teraz właśnie przyszedł czas, aby sprawę walki o plan postawić na czoło wszystkich spraw codziennych i szturmową akcją jesienną przeobrazić w systematyczną planową, gruntowną robotę.

* * *

ŁATWO ZROZUMIEĆ jakie obowiązki nakłada nowy okres walki o plan, który przed nami stoi — na Rektorów i Dziekanów — jako na gospodarzy i odpowiedzialnych kierowników szkół, jako na przedstawicieli wykonawców władzy ludowej na niezmiernie ważnym odcinku pracy państwowej.

Rektor i Dziekan są odpowiedzialnymi kierownikami szkół i wydziałów i przedstawicielami władzy państwowej na swoim terenie. Ale nie są i nie mogą być urzędnikami. Są i muszą być pracownikami naukowymi. Tylko wtedy mogą ponosić odpowiedzialność za nauczanie, wychowywanie i badania naukowe.

Kierownictwo uczelni i wydziałów wymaga stosowania innych metod, niż kierowanie urzędem. Od każdego urzędnika wymagamy dziś politycznego rozumienia swoich zadań. Tym bardziej konieczne są one dla kierowników uczelni i wydziałów.

Aby wpływać na nauczanie, wychowywanie i pracę naukową nie wystarczy wydawać zarządzenia i podpisywać okólniki. Trzeba pracować z ludźmi, z pracownikami naukowymi, z aktywnym pracownictwem; trzeba umieć zmobilizować ich i opierać się na nich.

Trzeba umieć korzystać z doświadczeń i rad organizacji partyjnej, pamiętając jednocześnie o właściwym podziale kompetencji.

Organizacje partyjne otrzymają niedługo nowe wytyczne, które zmobilizują je do walki o sprawność, o ilościowe i jakościowe wykonanie planu kształcenia kadr. Zespoli to tym bardziej wspólny wysiłek kierownictwa uczelni i organizacji partyjnych, który zawsze jest podstawowym warunkiem powodzenia każdego działania.

Rektorzy i Dziekani powinni zwrócić szczególną uwagę na rosnące, dojrzewające i uaktywniające się zakładowe organizacje związkowe. Obejmują one ponad 80% pracowników naukowych. Rośnie liczba i poziom aktywistów związkowych, którzy docierają do grup najbardziej dotychczas biernych. Niedawny zjazd delegatów tych organizacji wysunął walkę o sprawność, o wykonanie planu na pierwsze miejsce wśród zadań Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego na wyższych uczelniach. Trzeba brać w rachubę tę rosnącą siłę, dopomagać jej i korzystać z jej pomocy.

Związek Młodzieży Polskiej dowiódł, że potrafi mobilizować młodzież do walki o naukę, zespalać tę walkę z pogłębieniem swej pracy ideologicznej i wychowawczej.

Wysoka sprawność i plan stanęły na czołowym miejscu w dyskusji i uchwale Rady Naczelnej ZSP, której zebranie odbyło się w połowie grudnia.

Jest rzeczą pewną, że jeżeli za postawieniem tego samego celu pójdzie w uczelniach zespolona i przez każdą organizację właściwymi jej metodami prowadzona — walka o sprawę, której poświęcony jest nasz Zjazd, to praca całej uczelni, będzie ogromnie ułatwiona, a jej wyniki decydujące spotęgowane.

* * *

WIEM, że rozmiary zadań, które stają przed kierownictwem uczelni, niepokoją wielu ich przedstawicieli, jako naukowców i profesorów.

Znam i uznaję częściowo za słuszne narzekania wielu Rektorów i Dziekanów na przeciążenie zadaniami organizacyjnymi i administracyjnymi ze szkodą dla pracy naukowej.

Narzekania te są słuszne o tyle, o ile kierują się przeciwko pracy mechanicznej, przeciążonej administracją i techniką. Natomiast — moim zdaniem — zarzuty te nie powinny się odnosić do prawdziwej, stojącej na wysokości zadań, kierowniczej i politycznej pracy Rektora i Dziekana.

Jeżeli pracę tę pojmuje się zgodnie z podstawowymi zadaniami Rektorów i Dziekanów, z zadaniami kierowania i organizowania pracy dydaktycznej i naukowej w ramach planu i w walce o plan, jeżeli metodę tej pracy pojmuje się właściwie z zgodnie z politycznym charakterem kierownictwa uczelnią i wydziałem, to taka praca nie tylko nie jest sprzeczna z rozwojem Rektora, czy Dziekana — jako naukowca — ale przeciwnie — moim zdaniem — jest z takim rozwojem zgodna.

Celem i ukoronowaniem pracy badacza jest realizacja jego teoretycznych osiągnięć w praktyce, praktyczny udział jego myśli w przeobrażaniu na lepsze społeczeństwa, przyrody i człowieka. Praktyczna realizacja osiągnięć myśli naukowej, ich zastosowaniu w przeobrażeniu społeczeństwa, przyrody i człowieka — odbywa się w określonych warunkach społecznych, w oparciu o określenie siły społecznej, określonymi środkami organizacyjnymi. Praca badawcza jest tym bardziej skuteczna, tym pełniejsze będzie jej urzeczywistnienie w życiu, im lepiej uczeni w swojej pracy naukowej rozumieją i wezmą pod uwagę polityczny sens zastosowania jego osiągnięć, społeczne warunki, w których będą one wcielane w życie i warunki organizacyjne, w których jego osiągnięcia będą urzeczywistnione. Im bardziej polityka i organizacja występują w pracy badawczej, tym większe są jej osiągnięcia i rezultaty.

Na tym, w dużym stopniu polega potęga nauki radzieckiej, której przedstawiciele nie umieją myśleć o swej dziedzinie badań naukowych, nie myśląc o społecznych i politycznych celach, którym te zadania służą, o organizacyjnych warunkach, w jakich mają być ich osiągnięcia zastosowane w praktyce.

Dla uczonego radzieckiego jest ważne nie tylko teoretyczne rozwiązanie problemu, ale ważne jest takie teoretyczne rozwiązanie problemu, które najprostszą drogą poprowadzi zdobycze jego myśli do praktycznego działania i przeobrażania społeczeństwa, przyrody i człowieka.

Uczony, który chce działać, nie tylko spekulować przez swą pracę badawczą, musi stawać się politykiem i organizatorem. W tym sensie właściwie pojęta praca kierownicza w wyższym szkolnictwie powinna wzbogacić polityczne i organizacyjne doświadczenia uczonego i zapłodnić jego myśl badawczą.

Aby zaś uniknąć zalewu papierem i sprawami bieżącymi trzeba panować nad wszystkim, wykonywać osobiście to, co decyduje. Resztę umieć organizować, opierać się na aktywie, stosować i rozwijać zespołowe formy pracy.

Zespołowe katedry, zespoły katedr i instytuty, rady wydziałowe powinny wypełnić się życiem i walką o wykonanie planu kształcenia, o wykonanie planu badań naukowych, powinny mobilizować. Wówczas praca Rektora i Dziekana będzie łatwiejsza, a jej rezultaty większe.

*

*

OBRAZ SYTUACJI w wyższym szkolnictwie i wnioski na przyszłość nie byłyby kompletne, gdybym pominął milczeniem ważne ogniwo naszej wspólnej pracy — Ministerstwo.

Ministerstwo nie dopomogło uczelniom, tak — jak powinno — w walce o plan. Nie zwróciło i ono uwagi na niepokojące sygnały, które bądź co bądź, choć nieliczne dochodziły z terenu. Nie obudziło na czas czujności kierownictw szkół i wydziałów, nie zorganizowało na czas i nie dopomogło zorganizować walki o wykonanie planu.

Co gorsza, niektóre błędy w stylu pracy Ministerstwa nie tylko nie ułatwiły sytuacji na wyższych uczelniach, ale, przeciwnie, dostarczały argumentów niektórym szkodliwym teoryjkom, utrudniającym w uczelniach mobilizację profesury i wykonanie planu. Jak na przykład: szereg błędów w stylu pracy ułatwiało pracę tym, którzy stawali się w terenie przedstawiać Ministerstwo w roli bezdusznego aparatu biurokratycznego, przed którym trzeba się bronić.

Ministerstwo niedostatecznie brało pod uwagę specjalny charakter tzw. „administracji szkolnej“, to znaczy kierownictw szkół i wydziałów. Zbyt często sprowadzano ich rolę do czysto urzędniczych i wykonawczych funkcji. Nadprodukcja słusznych nawet zarządzeń i okólników stała w jaskrawej dysproporcji do możliwości wykonania i do kontroli wykonania.

Brak, wynikający z nieprawidłowej organizacji, brak koordynacji pracy między departamentami, doprowadzał w niektórych okresach do zalewu uczelni papierem, do przeciążenia pracą w sposób

bezplanowy i prowadzący często do powtarzania tych samych czynności.

Są potrzebne zarządzenia i okólniki, jest potrzebna sprawozdawczość, są one potrzebne w stopniu wyższym niżby tego pragnęli kierownicy, a zwłaszcza dyrektorzy administracyjni szkoły. Ale tym bardziej należy ograniczyć się do tego, co jest konieczne i możliwe do wykonania. A to, co jest konieczne i możliwe do wykonania doprowadzić do uczelni w sposób planowy, w formie jasnej, zrozumiałej i tłumaczącej swój sens i cel.

Dlaczego tak jest? Gdzie tkwi podstawowa przyczyna tych uciążliwych dla uczelni i szkodliwych dla pracy Ministerstwa, a więc i całego szkolnictwa wyższego błędów?

Dziś już można powiedzieć, że przyczyna ta tkwi nie w duchu biurokratyzmu wśród pracowników Ministerstwa. Nastąpił poważny wzrost poczucia odpowiedzialności, zrozumienia sensu pracy, pracowitości i oddania sprawie rozwoju szkolnictwa wyższego wśród ogółu pracowników Ministerstwa.

Istotna przyczyna tkwi gdzie indziej. Polega ona na zbyt słabej więzi Ministerstwa z terenem. Ministerstwo nie posiada dostatecznej znajomości terenu, jego sytuacji, jego ludzi, jego bolączek. A tam, gdzie jest słaba więź sztabu z frontem, słaba więź zarządu centralnego z terenem, czy się chce, czy się nie chce, pomimo najlepszej woli ludzi — krzewi się biurokracizm, którego cechą istotną m. in. jest oderwanie od życia.

Z czego wynika słabość naszej więzi z terenem? Wynika ona w dużej mierze z tego, że jesteśmy Ministerstwem młodym, że nasza kadra w bardzo poważnym stopniu stanęła niedawno jeszcze do pracy w wyższym szkolnictwie i ma dużo do nauczenia się. Wynika to, po wtóre, z przyczyn organizacyjnych i wynika, po trzecie z niedostatecznej współpracy z kierownictwami szkół i z aktywnym profesorskim. I to pomimo tylu poważnych rezultatów, które ta współpraca — ilekroć do niej sięgnąć — daje.

Jest potrzebna reorganizacja Ministerstwa z punktu widzenia dobrej pracy z uczelniami i dla uczelni, jest potrzebne zacieśnienie i zorganizowanie stałego kontaktu współdziałania i zespołowości we współpracy z kierownictwami szkół i pracownikami nauki.

W tym celu przebudujemy i departamenty studiów, jako podstawową jednostkę, wykonywującą z ramienia ministra zarząd odpowiedzialnymi działami szkolnictwa. Przeprowadzimy wszystkie nici decyzji i wiadomości z terenu przez departament studiów. Umożliwimy

kierownictwom uczelni zwracanie się o pomoc i z pomocą do Ministerstwa przez jeden departament. Zwrócimy uwagę na wzbogacenie kadr Ministerstwa ludźmi z terenu, znającymi uczelnie. Rozbudujemy znacznie a przede wszystkim przy pomocy tej właśnie kadry, aparat stałej łączności z uczelnią, aparat inspektorów studiów w departamencie studiów.

Rada Główna, powołana na podstawie nowej ustawy i po nowemu zorganizowana, związana swoimi sekcjami z departamentami studiów i ich życiem, stanie się terenem żywej, twórczej i bliskiej współpracy kierowniczych kadr Ministerstwa z pracownikami naukowymi. Stworzy ona formy współdziału pracowników nauki w decyzjach Ministerstwa.

Niezależnie od Rady Głównej potrzebny jest bardziej systematyczny, pełniejszy i szerszy kontakt Ministra i jego zastępców z kierownictwem uczelni. Temu celowi służyć będą stałe konferencje z rektorami i szerszym jeszcze przedstawicielstwem uczelni.

Współpraca z uczelnią, jeżeli ma być skuteczna, musi być zorganizowana, zaplanowana i to zaplanowana na dłuższy okres czasu.

Dlatego weszliśmy na drogę koordynacji planowania pracy w Ministerstwie i w uczelniach.

Jedność działania Ministerstwa, kierownictw szkół, organizacji partyjnych, organizacji zawodowych i młodzieżowych, całego rosnącego aktywu pracowników nauki i młodzieży jest podstawowym warunkiem powodzenia w nowym okresie decydującej walki o Plan Sześćioletni.

Trzeba walkę o plan kształcenia kadr uczynić punktem honoru i pierwszym obowiązkiem kierownictw uczelni i naczelną troską decydującej większości pracowników nauki.

Dokonamy tego, jeżeli walką o plan będziemy żyć na codzień, jeżeli wciagniemy do niej i zapalimy ogromną większość naszych współpracowników, jeżeli ją zorganizujemy, jeżeli wyzyskamy pomoc i współdział aktywu pracowniczego i jego organizacji.

Na wynik pracy, na nowe kadry inteligencji ludowej, wychowanej w duchu ofiarnej służby ojczyźnie, walki o pokój i socjalizm czekają załogi fabryk, kopalń, zakładów pracy, klasa robotnicza, masy pracujące, cała stojąca w ogniu walki o pokój i plan sześćioletni — Polska Ludowa.

Po to żebyśmy te nowe kadry jej dali — Polska Ludowa i lud pracujący powierzył nam swą najzdolniejszą młodzież — z którą wiąże tyle nadziei.

Z DYSKUSJI SEJMOWEJ NAD PROJEKTEM USTAWY O UTWORZENIU POLSKIEJ AKADEMII NAUK

„W pełni rozumiejąc historyczną wagę aktu powołującego Polską Akademię Nauk, świat naukowy polski, zgromadzony na plenarnym posiedzeniu Pierwszego Kongresu Nauki Polskiej w dniu 2 lipca 1951 r. zobowiązuje się uroczyście udzielić Polskiej Akademii Nauk swego najaktywniejszego i najgorętszego poparcia“.

(Z rezolucji I Kongresu Nauki Polskiej)

DOCENIAJĄC inicjatywę polskiego świata naukowego i jego przedstawicielstwa, którym stała się powołana przez Kongres Komisja Organizacyjna Polskiej Akademii Nauk, Sejm Ustawodawczy w dniu 30. X. 1951 r. zatwierdził projekt ustawy o PAN.

Projekt, jak to w dyskusji podkreślił poseł Cz. W y c e c h, powstał w wyniku prac Kongresu poprzedzonych licznymi naradami przedkongresowymi. 60 zjazdów, 807 posiedzeń, 1147 referatów — oto liczby obejmujące zasięg i rozmiar wysiłku polskich naukowców w okresie poprzedzającym Kongres. Jak mówił referent projektu ustawy poseł prof. St. M a z u r :

„W trakcie długotrwałych prac przygotowawczych do Pierwszego Kongresu Nauki Polskiej, których celem było dokonanie krytycznej oceny dotychczasowego rozwoju nauki w Polsce i wytyczenie dla niej dróg rozwojowych na przyszłość, rozpoczął się w świecie nauki wyraźny przełom. Największa impreza, jaka kiedykolwiek w naszym kraju na odcinku nauki była przedsięwzięta, przyniosła owoce. Bowiem w wyniku szczegółowej analizy, polscy pracownicy naukowi musieli uznać, że do przyczyn, które w okresie międzywojennym wyraźnie hamowały rozwój nauki w Polsce, trzeba w każdym razie zaliczyć niemal powszechny w tym czasie brak planowości i zespołowości w pracy naukowej oraz brak dostatecznego powiązania badań teoretycznych z praktyką. I stało się jasnym dla polskich pracowników naukowych, że tylko usunięcie tych przyczyn może zabezpieczyć realizację ich ambitnych planów rozwoju nauki w Polsce, które układali z myślą o Pierwszym Kongresie Nauki Polskiej.

W Polsce Ludowej z natury rzeczy znikło wiele przyczyn, które w okresie międzywojennym ograniczały możliwości rozwoju nauki. Tak na przykład przyczyną taką był brak dostatecznej liczby stanowisk naukowych i dostatecznych środków na urządzenie warsztatów pracy. Ale po dokonanych zmia-

nach ustrojowych w Polsce, dzięki którym rola nauki w państwie uległa ogromnemu podniesieniu, nie może ona uskarżać się na swą sytuację materialną. Na skutek rozbudowy szkolnictwa wyższego i powołania do życia szeregu instytutów naukowych, liczba stanowisk dla pracowników naukowych nie tylko stała się dostateczna, ale nawet przewyższa liczbę tych pracowników. Bez porównania większe są możliwości urządzenia warsztatu pracy dziś od tych, które istniały w okresie międzywojennym. Polscy pracownicy nauki urządzają dziś swe warsztaty pracy nieraz w skali nieporównywalnej ze skalą okresu międzywojennego a odpowiedniej do nowych wielkich zadań.

Ale brak planowości i zespołowości w pracy naukowej oraz brak dostatecznego powiązania zadań teoretycznych z praktyką dotąd jeszcze ujemnie ciąży nad rozwojem nauki polskiej. Można by te braki usunąć wiążąc pracowników naukowych w zespoły według ich specjalności i podporządkowując te zespoły instytucji opracowującej odpowiedni plan badań naukowych w skali krajowej; ale takie radykalne rozwiązanie mogłoby być uzyskane tylko w wyniku długotrwałego procesu. Natomiast dziś jest możliwym objęcie jednym planem badań naukowych pewnej liczby placówek naukowych, dostarczenie pozostałym niektórych elementów do układanych przez nie planów badań naukowych oraz koordynacja wszystkich planów badań naukowych. Instytucją, która te zadania spełni ma być właśnie Polska Akademia Nauk". Nakreślone tu postulaty znalazły wyraz w Art. 6 ustawy o PAN, który mówi:

1. Akademia współdziała z władzami państwowymi w planowaniu, organizowaniu i koordynowaniu badań naukowych, prowadzonych przez wszystkie polskie placówki naukowe.
2. W tym celu Akademia:
 - 1) opracowuje w myśl wskazań naczelných władz państwowych projekty planów badań naukowych, obejmujących zagadnienia szczególnie ważne dla rozwoju gospodarki i kultury narodowej,
 - 2) opracowuje plany wieloletnie i roczne badań naukowych prowadzonych przez własne placówki naukowo-badawcze,
 - 3) przedstawia Prezydium Rządu oraz zainteresowanym władzom swoje opinie o projektach planów badań placówek naukowych należących do poszczególnych resortów,
 - 4) przedstawia naczelnym władzom państwowym inne wnioski w sprawach potrzeb i organizacji nauki, planowania badań naukowych, gospodarki kadrami naukowymi i wyposażenia zakładów naukowych,
 - 5) w granicach przewidzianych niniejszą ustawą współdziała w sprawowaniu nadzoru nad pracą naukową placówek, nie należących do Akademii,
 - 6) organizuje ekspertyzy naukowe dla potrzeb naczelných władz państwowych.

„Sprawa powiązania nauki z życiem — jak zaznaczył w dyskusji poseł prof. St. Żółkiewski — jest sprawą, która nie została dziś, wczoraj postawiona przed polskim światem naukowym. To niezmiernie żywotne zagad-

nienie jest jednym z najistotniejszych problemów, z którymi borykała się polska narodowa myśl filozoficzna. Kongres Nauki wysunął na czoło hasła, które charakteryzowały jego ideologiczne tendencje, zdanie znakomitego przyrodnika, filozofa i publicysty Stanisława Staszica — „Umiejętności dopotąd są jeszcze próżnym wynalazkiem, może czczym tylko rozumu wywodem albo próżniactwa zabawą, dopokąd nie są zastosowane do użytku narodów. I uczeni dopotąd nie odpowiadają swemu powołaniu, swemu w towarzystwach ludzkich przeznaczeniu, ...dopokąd ich umiejętność nie nadaje fabrykom rękodziełom — oświecenia, ułatwień, kierunku, postępu“.

To podstawowe hasło powiązania nauki z życiem stanowi dziedzictwo najlepszych narodowych polskich tradycji naukowych, polskiej myśli filozoficzno-naukowej.

„W warunkach kapitalistycznych, w warunkach, w których — trzeba jasno powiedzieć — kapitał przywłaszczał sobie i ludzką wiedzę tak samo jak ludzką pracę, w tych warunkach powiązanie nauki z życiem narodu, z życiem ludzi, nie było możliwe. Powiązanie nauki z walką o postęp stało się hasłem, którego realizacja czekała na wielkie przeobrażenia społeczne, przeobrażenia przyniesione przez naszą rewolucję.

Wiemy dobrze, jak przedstawia się sytuacja filozofii burżuazyjnej. Jak dominowały w niej tendencje zdecydowanie antynaukowe, sprzeczne z wielką naukową tradycją ludzkości, co wyrażało się w filozofii Bergsona, co wyrażało się w filozofii konwencjonalistycznej, co wyrażało się w neopozytywizmie ostatnich lat czy pragmatyzmie amerykańskim.

Tendencje te i dążenia rujnowały zasadnicze podstawy nauki i ten stan rzeczy może najbardziej katastroficznie odbijał się na naukach humanistycznych, które zdecydowanie rezygnowały z poznania naukowego, z dążenia do określania, do odkrywania praw rozwoju społecznego, rozwoju historycznego, które poznanie ograniczały do jakiegoś intuicyjnego opisu jednorazowego, nie powtarzających się zjawisk.

Ten ideologiczny rozkład nauki burżuazyjnej jest tak charakterystyczny dla ostatniego stulecia, dla epoki imperialistycznej, że przed nauką polską staje jako naczelne, istotne zadanie, dokonanie przełomu ideologicznego, tego przełomu, którego pierwszym sygnałem jest Kongres Nauki Polskiej i którego pełne urzeczywistnienie jest naszym zadaniem, do którego w pierwszym rzędzie powołana jest Akademia Nauk“.

O walce ideologicznej w nauce mówił również poseł prof. St. Kułczyński:

„Przez współdziałanie czynników gospodarczo-politycznych z Akademią, chcemy uchronić naukę od szkodnictwa, grożącego ze strony pasożytów społecznych, usiłujących zepchnąć naukę na pozycje obojętne, wręcz wrogie politycznym i społecznym dążeniom narodu.

Przez współdziałanie Akademii z czynnikami polityczno-gospodarczymi, chcemy nasze życie gospodarcze uchronić od szkodnictwa, płynącego ze strony pasożytów zawodu naukowego, którzy kryją się za autorytetem nauki, trwonią środki publiczne, nie wnosząc w zamian oczekiwanych świadczeń obowiązujących uczzonego.

Zasada współdziałania Akademii z czynnikami gospodarczo-politycznymi jest zasadniczą i nową formą organizacji, która różni nowo powstającą Akademię Nauk od analogicznych organizacji dotychczasowych.

Wrogowie ustroju ludowego nazywają zasadę wiązania nauki z polityką — choćby tylko z polityką gospodarczą — zamachem na niezależność nauki i ograniczaniem jej wolności. Powołują się przy tym na głosy niezależnej nauki powszechnie notowane dawniej, a dające się słyszeć jeszcze dzisiaj w krajach Zachodu.

Przepaść dzieląca ideał moralny nauki i polityki nie istnieje w ustroju opartym o władzę mas ludowych.

Zmalał również przedział dzielący naukę od polityki, dzięki oparciu polityki ludowej o naukową teorię i naukową metodę pracy.

Wyrazem tego stanu rzeczy jest oparcie myślenia i działania politycznego o naukową i jasną teorię społeczno-ekonomiczną, jest ukształtowanie pracy politycznej na bazie zbiorowej rozważań i dyskusji, jest wprowadzenie typowych dla nauki metod krytyki i samokrytyki w ocenę hipotez roboczych polityka, jest typowa dla myślenia naukowego dialektyczna świadomość tymczasowości wszelkich rozwiązań i skłonność do oceny ich na tle czasu i warunków, jest typowy dla nauk ścisłych kult dla kryterium sprawdzalności wszelkich teorii i koncepcji politycznych i gospodarczych, jest typowa dla nauki i charakterystyczna świadomość hierarchii doktryn i hipotez, leżących u podstaw naszego politycznego myślenia i działania. Wyrazem tego stanu rzeczy jest charakterystyczna dla naszej organizacji politycznej likwidacja burżuazyjnych partii walczących ze sobą podstępem o partykularne zyski, jest zjednoczenie stronnictw politycznych i przekształcenie ich w teren zgodnej pracy koncepcyjnej, jest wreszcie przejęcie steru politycznego i gospodarczego przez ludzi nauki i twórczej produkcji“.

Ale współpraca z czynnikami gospodarczymi nie oznacza chęci komerderowania nauką przez ludzi niekompetentnych. Dlatego też planowanie nauki powierzone zostało sztabowi najbardziej doświadczonych uczonych, gronu członków Polskiej Akademii Nauk. W ciężkiej pracy organizowania nowej polskiej nauki przyświecają naszym naukowcom, podkreślono to w dyskusji, dobre wzory nauki radzieckiej, która ma już za sobą nasz etap rozwojowy i która jest najlepszym przykładem tego jakie wspaniałe osiągnięcia są dostępne dla nauki opartej o metody ideologiczne, dla nauki opartej o twórcze tradycje naukowe swego narodu. I nasza nauka z dumą sięga do swych wielkich tradycji postępowych.

Dlatego też Polska Akademia Nauk „w oparciu o postępowe tradycje nauki polskiej i jej wielki dorobek jako też o najlepsze osiągnięcia i doświadczenia wszystkich działających dotychczas instytucji i zrzeszeń“, jak to stwierdza art. 1. Ustawy, organizować będzie twórczość naukową dla pełnego rozwoju Polski Ludowej.“

„Nauka polska w nowym okresie dziejów naszego narodu — mówił poseł W y c e c h — musi służyć nowym celom i zadaniom, jakie stanęły przed Polską Ludową. Nauka polska nie może być oderwana od życia narodu polskiego, który wszedł na drogę budowania ustroju socjalistycznego i razem z innymi narodami podjął walkę z największą niesprawiedliwością — wojną.

Gdyby bowiem nauka polska oderwała się od życia narodu, wówczas straciłaby soki żywotne dla swego rozwoju tak, jak je traci roślina oderwana od gleby. Nauka polska musi być powiązana silnymi węzłami z życiem narodu, w jego budownictwie ustroju socjalistycznego i tworzeniu nowej kultury.

Dzięki zwycięstwu polskich sił rewolucyjnych, popartych przez siły Wielkiej Rewolucji Październikowej mogliśmy przeprowadzić głębokie przeobrażenia społeczno-gospodarcze i przystąpić do tworzenia nowego oblicza narodu polskiego. W ciągu długich wieków byliśmy narodem szlacheckim, a potem obszarniczoburżuazyjnym, w którym najszerze warstwy ludowe były uciskane i wyzyskiwane. Polskie państwo, podobnie jak i inne państwa, było państwem przywileju i organizacją ucisku nielicznych warstw nad masami ludowymi. Masowe ruchy chłopskie, a potem robotnicze i chłopskie, podejmując walkę z krzywdą i uciskiem dążyły do utworzenia nowoczesnego pojęcia narodu — ludu. W chwili obecnej dokonuje się właśnie zjawisko wypełniania treścią ludową całego naszego życia narodowego. Trzeba, ażeby wszyscy polscy pracownicy naukowcy zrozumieli ten fakt i stanęli do pracy twórczej przy budowaniu naszej ludowej ojczyzny. Dziś naród polski pod przewodnictwem klasy robotniczej buduje Polskę Ludową. Nawiązując do tej pięknej tradycji winien cały polski świat naukowy włączyć się do twórczej budowy Polski Ludowej. Tymi drogami kroczył Stanisław Staszic, twórca Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie, którego kontynuacją jest Towarzystwo Naukowe Warszawskie, wchodzące ze swym dorobkiem w skład Polskiej Akademii Nauk.

Nie tylko polityczna, ale i naukowa działalność Staszica wynikała z żarliwej jego walki z krzywdą i niesprawiedliwością oraz walki z zacofaniem Polski, gnębionej przez egoizm klasowy szlachty i zdradę narodową magnaterii.

I do tej „postępowej tradycji nauki polskiej i jej wielkiego dorobku“ — jak mówi art. 1. omawianej ustawy — nawiązujemy, uchwalając powołanie do życia Polskiej Akademii Nauk“.

A. TOPCZIEW

O PLANIE PRAC NAUKOWO-BADAWCZYCH AKADEMII NAUK ZSRR NA ROK 1952 *)

PRZY UKŁADANIU planu prac naukowo-badawczych dla poszczególnych instytucji Akademii Nauk ZSRR na rok 1952 wydziały, Filie i instytuty brały za punkt wyjścia te zadania, które stoją przed krajem radzieckim wcielającym w życie wielkie idee Lenina i Stalina o budowie społeczeństwa komunistycznego.

Pomyślne wykonanie powojennej pięciolatki stalinowskiej, przekroczenie planów we wszystkich gałęziach gospodarki narodowej, ogromny rozmach wielostronnej działalności państwa radzieckiego na polu komunistycznego budownictwa — oto cechy znakomujące zwycięski marsz naprzód na drodze wytyczonej przez genialnego Stalina.

Nieustannie podnosi się poziom materialny i kulturalny narodu radzieckiego. Sukcesy narodu radzieckiego są dla klasy robotniczej i mas pracujących całego świata natchnieniem w walce o pokój, demokrację i socjalizm, umacniają ich wiarę w zwycięstwo. Wszystko to wywołuje wściekłą nienawiść klik rządzących krajami kapitalistycznymi, dążących do rozniecenia pożaru nowej wojny światowej. Z każdym dniem amerykańscy drapieżcy stają się coraz zuchwalsi. Przestali prawie maskować się hasłami demokracji, a ich zwierzęce, faszystowskie oblicze ujawnia się z każdym dniem coraz pełniej i coraz wyraźniej. Lecz wysiłki imperialistów, zmierzające do rozpętania trzeciej wojny światowej, napotykają na swej drodze potężny i wzrastający z każdą chwilą ruch narodów w obronie pokoju. Setki milionów podpisów zebranych pod Apelem Światowej Rady Pokoju

*) Referat wygłoszony na posiedzeniu Prezydium Akademii Nauk ZSRR w dniu 14 września 1951 roku. Tłumaczenie z *Wiestnika Akademii Nauk SSSR*, 1951, nr 10.

są wyrazem nieugiętej woli mas pracujących całego świata do kontynuowania walki o pokój.

Naród radziecki jest głęboko zainteresowany sprawą utrzymania długotrwałego pokoju. Pokojowa polityka, realizowana przez rząd radziecki, wyraża najżywotniejsze interesy całego narodu. Związek Radziecki jest ostoją pokoju. Rozwijająca się w Związku Radzieckim kampania zbierania podpisów pod Apelem Światowej Rady Pokoju o zawarcie Paktu Pokoju między pięcioma wielkimi mocarstwami stanowi nowy potężny wyraz woli ludzi radzieckich, pragnących zdecydowanie bronić sprawy pokoju.

Pokojowa polityka państwa radzieckiego znajduje swoje odbicie w całym gospodarczym i kulturalnym rozwoju Związku Radzieckiego. Minął rok od chwili ogłoszenia historycznych decyzji rządu radzieckiego w sprawie budowy potężnych elektrowni wodnych i systemów irygacyjnych. Rok ten wykazał, że wielki stalinowski plan zbudowania gospodarczych podstaw komunizmu jest realizowany z całkowitym sukcesem, potwierdzając zarówno niezwykłość radzieckiego ustroju socjalistycznego jak i jego olbrzymią przewagę nad ustrojem kapitalistycznym.

Miniony rok wykazał również, jak wielkie znaczenie posiada zacieśniająca się coraz bardziej więź przodującej nauki radzieckiej z gospodarką narodową. Uczni radzieccy ożywieni pragnieniem oddania wszystkich swych sił i całej swej wiedzy dziełu budownictwa komunizmu — w coraz większej mierze włączają się do rozwiązywania aktualnych zadań gospodarki narodowej Związku Radzieckiego. Zastosowanie osiągnięć nauki w przemyśle stanowi obecnie jeden z głównych celów, jakie realizuje Akademia Nauk ZSRR.

Komunistyczne budownictwo w Związku Radzieckim stawia przed nauką coraz to nowe zagadnienia, które mogą być rozwiązane tylko w oparciu o najnowsze postępowe osiągnięcia teorii naukowej. Taką teorią jest teoria marksistowsko-leninowska, nieustannie rozwijająca się i wzbogacająca.

Józef Stalin, uogólniając w swych genialnych pracach o językoznawstwie historyczne doświadczenia przebytej drogi, dał nowe określenie marksizmu: „Marksizm jest nauką o prawach rozwoju przyrody i społeczeństwa, nauką o rewolucji uciskanych i wyzyskiwanych mas, nauką o zwycięstwie socjalizmu we wszystkich krajach, nauką o budownictwie społeczeństwa socjalistycznego“.

Określenie to z wyczerpującą jasnością precyzuje nadzwyczaj rozległy zakres marksizmu-leninizmu, rozszerzając go na wszystkie

dziedziny wiedzy. Dlatego też w pracach naukowo-badawczych powinniśmy brać to genialne określenie nauki marksistowsko-leninowskiej za punkt wyjściowy i skierować całą uwagę, wszystkie nasze siły na wykonanie postawionego przez Józefa Stalina zadania budowy ekonomicznej bazy komunizmu.

Plan działalności naukowo-badawczej Akademii Nauk ZSRR na rok 1952 przewyższa znacznie plany lat poprzednich. Plan ten odzwierciedla potrzeby gospodarki narodowej i dalszego kulturalnego rozwoju Związku Radzieckiego. W tym roku przy opracowywaniu planu konsekwentniej i głębiej zostały przeanalizowane odpowiednie materiały i poszczególne pozycje. Instytucje naukowe, wydziały i rady Akademii Nauk w ciągu ostatniego roku nawiązały jeszcze ściślejszy kontakt z ministerstwami i urzędami i w chwili obecnej lepiej niż dawniej zdają sobie sprawę z potrzeb gospodarki narodowej. Dlatego też zaplanowana tematyka w wyższym niż dotychczas stopniu odzwierciedla najpilniejsze zadania Związku Radzieckiego zarówno w dziedzinie budownictwa kulturalnego jak i gospodarczego. Plan na rok 1952 obejmuje 149 wielkich problemów, których rozwiązanie będzie służyć bezpośrednio sprawie realizacji wielkich budowli komunizmu.

Z głębokim przekonaniem można stwierdzić, że projekt planu na rok 1952 już nie posiada „specyficznych“ obciążeń przeszłości, których przewyciężenie kosztowało nas tyle pracy. Tak na przykład nie ma w obecnym planie tematów, które by uwzględniały tylko osobiste, prywatne zainteresowania poszczególnych pracowników naukowych, a nie zadania ogólnopaństwowe.

Jedną z charakterystycznych cech obecnego planu jest to, że nawet wśród pokażnej liczby tematów, które przeciągną się na rok 1953, etap pracy 1952 roku zamknie już pewną część badań i rezultaty tych badań będą mogły znaleźć natychmiastowe zastosowanie w praktyce.

W porównaniu z rokiem 1951 zwiększona została kompleksowość badań naukowych. Liczba problemów kompleksowych wzrosła ze 120 w roku 1951 do 165 w roku 1952.

W toku przygotowania planu na rok 1952 zwrócono większą niż dotychczas uwagę na koordynację nie tylko planów Filii Akademii Nauk ZSRR, lecz i planów Akademii Nauk Republik Związkowych, a także planów instytucji naukowych należących do poszczególnych gałęzi przemysłu. Dużą pracę wykonał pod tym względem Komitet Współdziałania z wielkimi budowlami stalinowskimi. Kom-

tet ten osiągnął ściślejsze powiązanie tematyki prac i terminów ich wykonania z potrzebami organizacji produkcyjnych oraz wpłynął na bardziej celowy podział prac pomiędzy wydziały, Filie Akademii Nauk i Akademii Nauk Republik Związkowych.

Należy wszelkimi siłami dążyć do doskonalenia metod koordynacji i kompleksowego opracowywania problemów. Trzeba szeroko praktykować tworzenie komisji, które miałyby za zadanie kompleksowe opracowywanie i koordynację badań naukowych.

W nowym planie zmniejszono znacznie wielotematowość, chociaż to, co osiągnięto pod tym względem, jest jeszcze niedostateczne. Tak na przykład, w roku 1951 plan Wydziału Nauk Chemicznych zawierał 343 tematy, a projekt planu na rok 1952 — 280 tematów. W Wydziale Nauk Technicznych było 140 tematów w 1951 roku i 120 tematów w 1952. W Wydziale Ekonomiki i Prawa było w roku 1951—164 tematy, a w roku 1952 — 103 tematy.

Gruntownej reorganizacji uległ plan prac Filii. Do tego czasu miała miejsce w Filiach błędna praktyka, wyrażająca się w tym, że wraz z planem przedkładanym do zatwierdzenia rządowi istniały tak zwane „wewnętrzne“ plany Filii, których zestawienie i wykonywanie nie było kontrolowane. Plan prac Filii na rok 1952 będzie planem jednolitym.

Studia nad genialnymi pracami Józefa Stalina o językoznawstwie uzbroiły teoretycznie naszych uczonych, nadając ich badaniom określony kierunek zarówno w różnych dziedzinach nauki jak i w planowaniu dalszej działalności naukowej Akademii Nauk.

Przechodzę do krótkiej charakterystyki planów poszczególnych wydziałów i rad Akademii.

Wydział Nauk Fizyczno-Matematycznych. W roku 1951 instytuty Wydziału dokonały dużej pracy w dziedzinie otrzymania nowych materiałów (luminofory, półprzewodniki, masy ceramiczne, kryształy syntetyczne), jak również w zakresie opracowania nowych metod badania i kontroli poszczególnych procesów technologicznych.

W poważnym stopniu rozwinęły się prace w dziedzinie radiofizyki, akustyki, a zwłaszcza hydro-akustyki, mające duże znaczenie w różnych gałęziach gospodarki narodowej.

W Instytucie Matematycznym im. W. Stieklowa prowadzi się prace w zakresie wszystkich podstawowych współczesnych działów matematyki, a także prace mające bezpośrednie zastosowanie zarówno w przemyśle jak i w innych dziedzinach nauki, a mianowicie:

w fizyce i naukach technicznych. Szczególnie pomyślnie rozwijają się prowadzone pod kierownictwem członka Akademii, I. Winogradowa, badania w dziedzinie analitycznej teorii liczb.

W świetle wytycznych, zawartych w genialnych pracach Józefa Stalina o językoznawstwie, Wydział przeprowadził dyskusję na temat kosmogonii.

Należy jednak stwierdzić, że z ogólnej liczby 273 tematów, które przewidywał plan prac naukowo-badawczych Wydziału na rok 1951, prowadzi się normalnie, jak to wykazała kontrola, pracę nad 263 tematami. Nad sześcioma tematami praca przebiega z opóźnieniem (1 temat w Instytucie Geofizycznym i 5 tematów w Morskim Instytucie Hydrofizycznym). Nie wykonuje się planu w zakresie 4 tematów (1 w Instytucie Krystalografii, 2 w Instytucie Geofizycznym i 1 w Morskim Instytucie Hydrofizycznym).

Charakterystyczną cechą planu prac naukowo-badawczych Wydziału na rok 1952 jest bardziej ścisły związek tematów odnoszących się do fizyki i geofizyki — z potrzebami gospodarki narodowej. Szereg tematów opracowuje się w celu udzielenia bezpośredniej pomocy wielkim budowlom komunizmu.

Znacznie zwiększono liczbę tematów w matematyce. Tematy te znajdują bezpośrednie zastosowanie w przemyśle i związanych z nim dziedzinach nauki: fizyce i naukach technicznych.

W roku bieżącym otwierają się szerokie perspektywy przed astronomią radziecką. W roku 1952 rozpocznie się prace badawcze przy pomocy potężnych instrumentów astronomicznych, które zostały zainstalowane w 1951 roku. Tak na przykład, po ukończeniu pierwszej serii budowy Głównego Obserwatorium Astronomicznego w Pułkowie zaczną pracować szereg olbrzymich przyrządów astronomicznych: teleskop zenitalny, sześciometrowy interferometr gwiazdowy, duże narzędzie przejściowe, duże koło wertykalne, duże koło południkowe, luneta biegunowa, przejściowy instrument fotoelektryczny. W Krymskim Obserwatorium Astrofizycznym rozpoczęły pracę: największy w Europie 125-centymetrowy teleskop zwierciadlany, elektrofotometr gwiazdowy itp.

Na podstawie szerokich dyskusji opracowano programy badań kompleksowych w dziedzinie kosmogonii. W wykonaniu tych programów weźmie udział szereg wydziałów Akademii Nauk ZSRR, Akademii Nauk Republik Związkowych i instytucji poza akademickich.

Plan prac naukowych Wydziału na rok 1952 obejmuje 42 problemy, w tym 7 problemów kompleksowych, w całości zaś liczy 280 tematów.

W zakresie fizyki rozwiną się zwłaszcza prace z dziedziny fizyki molekularnej, fizyki dielektryków i półprzewodników, fizyki kryształów. Prace te mają na celu otrzymanie nowych materiałów o z góry określonych właściwościach, materiałów niezbędnych dla przemysłu radzieckiego. Przewiduje się również dalsze rozszerzenie prac z dziedziny radio-fizyki, akustyki, a zwłaszcza hydro-akustyki i fizyki niskich temperatur.

W Instytucie Geofizycznym będą kontynuowane prace nad badaniem skorupy ziemskiej, jej aktywności sejsmicznej, budowy wewnętrznej i rozwoju, a także badania nad procesami fizycznymi w atmosferze.

Poważne miejsce w pracach Instytutu będzie zajmować doskonalenie już osiągniętych i opracowywanie nowych metod badań geofizycznych.

W ramach udzielenia pomocy wielkim budowlom komunizmu planuje się przeprowadzenie badań na trasie Głównego Kanału Turkmńskiego, na podstawie których będzie można zastosować antysejsmiczne urządzenia na budującym się kanale.

W Morskim Instytucie Hydrofizycznym po ukończeniu budowy wielkiego basenu do badań nad burzami rozpoczną się badania nad powstawaniem, rozwojem i zanikaniem ruchu wiatrów. Prócz tego w Instytucie będzie się badać wzajemne oddziaływanie konty-nentów, atmosfery i mórz, a w szczególności mechanizm wiatru Noworosyjskiego.

Plan Instytutu Matematycznego przewiduje rozszerzenie prac we wszystkich podstawowych działach matematyki współczesnej. Prócz tego zwróci się szczególną uwagę na badania w dziedzinie równań różniczkowych fizyki matematycznej, na rozwój teorii prawdopodobieństwa i jej zastosowanie w technice, a także na ułożenie różnych tablic specjalnych.

Do niedociągnięć planu prac naukowo-badawczych Wydziału Nauk Fizyczno-Matematycznych na rok 1952 należy zaliczyć przede wszystkim brak należytego uzgodnienia planu z poszczególnymi ministerstwami i urzędami. Taka koordynacja powinna nastąpić w toku dalszej pracy nad planem.

Drugim istotnym niedociągnięciem planu jest jego wielotematowość. Na przykład w Morskim Instytucie Hydrofizycznym, pomimo szczupłego personelu naukowego Instytutu, plan obejmuje 13 tematów i 28 podtematów.

W porównaniu z rokiem 1951 podwoiła się ilość tematów w Instytucie Geofizycznym, przy czym do samodzielnych tematów zalicza się na przykład taki temat, jak „Badanie galwanometru typu GB celem udoskonalenia jego konstrukcji i dalszego podniesienia czułości“, i co więcej temat ten ma być opracowywany w ciągu całego roku.

Wydział Nauk Fizyczno-Matematycznych jest jeszcze słabo związany w swej pracy z Filiami Akademii Nauk ZSRR i Akademiami Nauk Republik Związkowych.

Wydział Nauk Chemicznych. W roku 1951 instytuty Wydziału dokonały wielkiej pracy związanej bardzo ściśle z rozwojem chemii radzieckiej, z dalszym wzrostem przemysłu chemicznego, przetwórstwa ropy naftowej, przemysłu metalurgicznego i wielu innych gałęzi przemysłu.

W świetle wytycznych, sformułowanych przez Józefa Stalina w jego genialnych pracach o językoznawstwie, wszczęto w instytutach dyskusję nad kluczowymi zadaniami nauk chemicznych i naszkicowano plan działania, mający na celu krytyczną analizę różnorodnych problemów chemii.

W roku 1951 Wydział zorganizował wielką konferencję poświęconą dyskusji nad teorią budowy związków chemicznych, teorii zbudowanej przez wielkiego uczonego rosyjskiego, A. Butlerowa. Na konferencji poddano krytyce pseudonaukową „teorię rezonansu“, bezkrytycznie przyjętą przez niektórych chemików radzieckich.

W pracy instytutów Wydziału w ciągu roku 1951 uzyskano szereg sukcesów. Tak na przykład w Instytucie Chemii Organicznej prowadzi się z powodzeniem pracę nad nowymi typami włókien syntetycznych i surowców dla tych włókien, nad zastosowaniem nowych rozpuszczalników, nad badaniem związków steroidalnych. W Instytucie Chemii Ogólnej i Nieorganicznej im. N. Kurnakowa realizuje się pomyślnie dwie prace o wielkim znaczeniu gospodarczym. W Instytucie Chemii Krzemianów przeprowadza się prace nad szkłem nie zawierającym boru, nad racjonalizacją procesów polerowania i szlifowania szkła. W Instytucie Związków Wielocząsteczkowych otrzymano nowy rodzaj szkła organicznego o wysokiej wytrzymałości na ciepło. Osiągnięto również sukcesy w innych instytutach.

Jednocześnie stwierdzono, że realizacja szeregu prac przebiega z opóźnieniem w stosunku do zaplanowanych terminów.

Przed naukami chemicznymi stoją w roku 1952 bardzo poważne zadania, polegające na dalszym opracowaniu teoretycznych zagadnień chemii współczesnej w oparciu o teorię koryfeuszów chemii rosyjskiej: A. Butlerowa, D. Mendelejewa, N. Kurnakowa, N. Zielińskiego i innych. Celem tych prac jest zbadanie i zastosowanie nowych skutecznych metod przeróbki surowców naturalnych i przemysłowych, zbadanie dróg intensyfikacji i racjonalizacji procesów chemicznych, dotarcie do nowych dziedzin zastosowania pierwiastków chemicznych i ich związków, opracowanie nowych współczesnych metod badania i kontroli procesów chemicznych, uzyskanie nowych rodzajów mas plastycznych, włókien, krzemianów, nowych leków i odpornych na korozję stopów itp.

Plan Wydziału na rok 1952 obejmuje 41 problemów, w tym 8 problemów kompleksowych. Prace kompleksowe są związane z największymi problemami gospodarki narodowej (opracowanie teorii katalizatorów, prace w zakresie chemii rzadko spotykanych pierwiastków, prace nad zagadnieniem nowych stopów metali itp.) i będą realizowane nie tylko przez instytuty Wydziału Nauk Chemicznych, lecz także przez instytuty innych wydziałów Akademii.

W wyniku dyskusji nad teorią budowy wiązań chemicznych zostały rozszerzone w planie na rok 1952 prace kompleksowe nad teorią budowy chemicznej i nad zdolnością reakcyjną związków chemicznych. W Instytucie Chemii Organicznej będą kontynuowane badania nad wzajemnym wpływem atomów i sprzężaniem wiązań chemicznych, nad szczególnymi cechami związków metaloorganicznych, syntezy dienowej i in.

Rozszerzone zostanie zastosowanie współczesnych metod fizycznych i fizyko-chemicznych do badań procesów chemicznych. Tak więc w Instytucie Związków Wielocząsteczkowych zostaną zastosowane do badań nad właściwościami polimerów spektroskopowe metody podczerwieni, widma kombinowanego rozproszenia, mikroskopia elektronowa, polaryzacja, podwójne załamywanie światła i in.

W instytutach Fizyki Chemicznej, Chemii Fizycznej oraz Geochemii i Chemii Analitycznej im. W. Wernadskiego i w szeregu innych instytutów rozszerzy się zastosowanie trwałych izotopów i wskaźników promieniotwórczych do badań procesów chemicznych i budowy substancji chemicznych.

Szereg nowych zadań planu wiąże się z budownictwem elektrowni wodnych, kanałów i zbiorników wodnych. Zostanie wzmożona praca w dziedzinie hydrochemii, badań nad zabezpieczeniem przed korozją konstrukcji metalowych i konstrukcji betonowych znajdujących się pod ziemią. Rozszerzą się badania fizyko-chemiczne nad nowymi materiałami budowlanymi.

W planie na rok 1952 większe znaczenie naukowe i gospodarcze posiadają nowe tematy. Tak na przykład w Instytucie Chemii Organicznej zostaną rozpoczęte prace nad reformingiem benzyn zawierających związki siarki, nad katalityczną syntezą surowców dla otrzymania wysokoaktywnych wymienników jonowych z żywic, nad nowymi wysokowartościowymi domieszkami paliw, nad syntezą steroidów, analogicznych do związków naturalnych i o hormonalnej aktywności, nad syntezą włókien hydrofilowych, nad kopolimeryzacją związków winylowych itp.

Instytut Chemii Ogólnej i Nieorganicznej będzie opracowywać nowe udoskonalone metody oczyszczania i analizy metali szlachetnych, badać właściwości, sposoby wydzielania, oddzielania i analizy szeregu rzadko spotykanych pierwiastków, przeprowadzać badania nad solami w wysokich temperaturach celem znalezienia zakresu ich praktycznego zastosowania, badać równowagę układu woda-sól, ważną dla konstrukcji wodnych, uzasadniać naukową metodę otrzymywania ważnych dla praktyki stopów, badać prawidłowości tworzenia się twardych roztworów metali i ich związków.

Instytut Geochemii i Chemii Analitycznej im. W. Wernadskiego udoskonalać będzie metody określania wieku skał górskich, badać biogeochemię ołowiu i molibdenu, geochemię molibdenu i wolframu. Zostaną sporządzone systematyczne mapy formacji węglowych na całym świecie. Plan zwraca szczególną uwagę na zagadnienia geochemii pokładów dewońskich celem wyjaśnienia związku pomiędzy budową tych warstw a ich ropodajnością.

W Instytucie Chemii Fizycznej ulegną dalszemu rozszerzeniu prace badawcze nad sposobami walki z korozją konstrukcji morskich, nad zbadaniem — przy pomocy elektronografii i mikroskopii elektronowej — ochronnych właściwości błonek tlenków na powierzchni metali, prace nad budową automatycznych przyrządów do chromatografii, badania nad rozdziałem jonów w wymiennicach jonowych z żywic oraz badania nad adsorpcją mieszanin gazowych w celu opracowania metod ich przemysłowego rozdzielania.

Laboratorium Związków Tlenkowych będzie badać wyższe tlenki azotu, hydraty i opracowywać metody syntezy nadtlenu z pierwiastków.

W Instytucie Chemii Krzemianów planowane są badania nowych systemów, posiadających duże znaczenie dla produkcji szkła, materiałów ogniotrwałych i cementu. W pracach tych znajdzie zastosowanie metoda kombinowanego rozpraszania światła, analiza widmowa i rentgenowska. Będą badane właściwości dielektryczne i piezoelektryczne, a także mało dotychczas znane właściwości, jak sprężystość i plastyczność pochodnych krzemianów.

Plan pracy naukowej Wydziału na rok 1952 posiada jeszcze pewne niedociągnięcia. Plan ten obejmuje dużo tematów długofalowych. Liczba tematów, których opracowanie zakończone zostanie w roku 1952, jest niedostateczna. Należy stwierdzić, że również w roku 1952 wyniki prac nad dużą częścią tych tematów sprowadzają się tylko do napisania sprawozdań i zamieszczenia artykułów w czasopiśmie. W znacznie mniejszej liczbie przypadków rezultaty wspomnianych prac zostaną przekazane zainteresowanym organizacjom lub będą bezpośrednio wyzyskane w gospodarce narodowej.

Plan udziela zbyt mało miejsca badaniom fotosyntezy, badaniom możliwości przemysłowego zastosowania rzadko spotykanych pierwiastków, badaniom związków krzemiano-organicznych, badaniom elektrosyntezy i innych energochłonnych procesów chemicznych. Pomiędzy planem Wydziału Nauk Chemicznych i planami Filii Akademii w zakresie nauk chemicznych nie ma należytej łączności i koordynacji.

W roku 1952 Wydział rozpocznie wydawanie zbioru dzieł A. Butlerowa, zakończy pierwsze wydanie pełnego zbioru dzieł D. Mendelejewa oraz przystąpi do wydania kompletnych zbiorów prac członków Akademii: N. Zielińskiego, A. Poraj-Koszyca, W. Chłopina, W. Wernadskiego, a także szeregu innych zbiorów z różnych dziedzin chemii.

Wydział Nauk Geologiczno-Geograficznych. Plan prac naukowych Wydziału na rok 1951 odzwierciedla lepiej niż w latach ubiegłych potrzeby gospodarki narodowej. Jednocześnie jednak w niedostatecznym zakresie zaplanowano prace nad zbadaniem mineralnych bogactw Uralu, Tuwy i Dalekiego Wschodu. Zbyt mało uwagi poświęcono pracom mającym na celu uogólnienie nagromadzonego materiału dowodowego i opracowanie teoretycznych podstaw nauk

geologiczno-geograficznych. Brak również właściwego stopnia zespolowości w prowadzeniu badań przez różne instytucje Wydziału, a także pomiędzy tymi instytucjami i Filiami Akademii Nauk ZSRR. Zbyt mało uwagi instytucje Wydziału poświęciły zagadnieniu naukowego kierownictwa pracami Filii.

Wydział i jego instytucje podjęły, choć jeszcze nie w zadowalającej mierze, specjalne kroki mające na celu pomyślne wykonanie prac za rok 1951. Więcej uwagi poświęcono zakończeniu opracowania materiałów zebranych w roku 1950. Prace te pozwoliły wyciągnąć szereg wniosków w zakresie zagadnień bazy mineralno-surowcowej Związku Radzieckiego. Przekazano gospodarce narodowej dużą liczbę monografii, wniosków i sprawozdań zawierających konkretne propozycje. Przeprowadzono poważne badania nad warunkami geologiczno-geograficznymi rejonów wielkich budowli komunizmu.

Jednakże, obok pozytywnych rezultatów osiągniętych przez instytucje Wydziału w ciągu roku 1951, występuje w działalności tych instytucji jeszcze wiele niedociągnięć.

Instytut Nauk Geologicznych na przykład (dyrektor — prof. M. Warencow) nie zorganizował dotychczas stacji geologicznej w rejonie Kurskiej anomalii magnetycznej, chociaż stacja ta powinna być zorganizowana jeszcze w pierwszym kwartale roku 1951, i z opóźnieniem wykonywa prace nad dwoma bardzo odpowiedzialnymi zadaniami.

Niepomyślnie przedstawia się sytuacja z wykonaniem planu prac w Instytucie Geografii.

Jak dawniej, źle wykonuje plan swych prac Laboratorium Zagadnień Hydro-Geologicznych im. F. Sawarenskiego. Spośród 15 tematów planu za rok 1951 — 9 tematom grozi niewykonanie, a przecież większość z nich związana jest z wielkimi budowlami komunizmu. Jest niezbędne, aby kierownictwo Wydziału podjęło we właściwym terminie odpowiednie kroki dla zabezpieczenia wykonania planu prac na rok 1951.

Projekt planu prac Wydziału Nauk Geologiczno-Geograficznych na rok 1952 obejmuje 5 problemów kompleksowych i 33 problemy niekompleksowe, zawierając łącznie 257 tematów.

Badania przewidziane przez projekt planu mają na celu dalsze opracowanie teoretycznych podstaw nauk geologiczno-geograficznych i rozwiązanie szeregu konkretnych zadań związanych z rozsze-

rzeniem bazy mineralno-surowcowej Związku Radzieckiego i wprowadzeniem w życie stalinowskiego planu przeobrażenia przyrody.

Projekt planu prac Wydziału na rok 1952 posiada w porównaniu z rokiem 1951 szereg specyficznych właściwości: przewidziano rozszerzenie i pogłębienie prac mających na celu zbadanie wschodnich, północno-wschodnich i północnych rejonów Związku Radzieckiego; poświęcono wiele miejsca badaniom związanym z realizacją wielkich stalinowskich budowli komunizmu.

Projekt planu uwzględnia wiele uwag i życzeń poszczególnych ministerstw i urzędów. Większa część planu, choć w niedostatecznej mierze, została uzgodniona uprzednio z zainteresowanymi instytucjami.

Instytut Nauk Geologicznych zajmie się w roku 1952 głównie pracami mającymi na celu zbadanie i wykrycie nowych złóż kopalnianych w wielu rejonach Związku Radzieckiego. Przewidziane są również prace w zakresie udzielania pomocy wielkim budowlom komunizmu.

Instytut Geografii wiele miejsca w swym planie poświęci badaniom przyrody i gospodarki rejonów wielkich budowli komunizmu. Większość tych prac ma charakter kompleksowy i będzie przeprowadzana wspólnie z instytucjami naukowymi różnych urzędów. Szczególną uwagę zamierza się zwrócić również na prace dotyczące geografii krajów demokracji ludowej.

Instytut Oceanologii będzie prowadził prace mające na celu badanie mórz pogranicznych, badanie poziomu wód Morza Kaspijskiego, biologicznej produktywności zbiorników wodnych i opisanie brzegów mórz ZSRR.

Instytut Wiecznej Zmarzliny będzie kontynuować prace nad zbadaniem prawidłowości rozprzestrzeniania i zmian wiecznej zmarzliny na terenach ZSRR, a także badania nad fizyką i mechaniką zlodowaciałych skał i lodu.

Mimo oczywistych zalet projektu planu prac Wydziału na rok 1952 w stosunku do planu na rok 1951 zachodzą w nim jednak poważne niedociągnięcia. Za jedną z ujemnych stron projektu należy uważać zwiększenie ogólnej ilości tematów w porównaniu z planem na rok 1951 (w roku 1952 — 257 tematów w stosunku do 239 tematów w roku 1951). Niedopuszczalne jest dowolne przedłużanie terminów zakończenia prac dla 8 tematów. W szeregu wypadków poszczególne problemy zostały sformułowane nie dość ściśle, dotyczy to zwłaszcza zagadnień litologicznych, a sposób postawienia tych za-

gadnień bardziej odpowiada instytutom poszczególnych gałęzi przemysłu aniżeli instytutom akademickim.

Słabo jeszcze przedstawia się zespołowość w przeprowadzaniu prac naukowo-badawczych. Tak na przykład do opracowywania olbrzymiego materiału rzeczowego, dotyczącego badań nad morzami ZSRR, należy wciągnąć także inne instytuty Wydziału. Trzeba, aby Instytut Geografii i Instytut Nauk Geologicznych posługiwały się bardziej kompleksową metodą w swych pracach związanych z badaniami specyfiki geomorfologicznej i tektonicznej rejonów wielkich budowli komunizmu.

Wydział Nauk Biologicznych. Historyczne wydarzenia w nauce radzieckiej: sierpniowa sesja Wszechzwiązkowej Akademii Nauk Rolniczych im. W. Lenina w roku 1948; zdemaskowanie antypawłowowskich tendencji w fizjologii, reprezentowanych przez członków Akademii, L. Orbeli'ego i I. Beritaszwili; zdemaskowanie reakcyjnej istoty virchovizmu na podstawie znakomitych prac O. Lepieszyńskiej; walka z dogmatyzmem i talmudyzmem w nauce, przeprowadzona w duchu wskazań Józefa Stalina sformułowanych w jego genialnych pracach o językoznawstwie — określiły zasadniczy kierunek badań naukowych prowadzonych przez instytucje Wydziału Nauk Biologicznych.

Realizacja wielkich budowli komunizmu i stalinowskiego planu przeobrażenia przyrody znalazła dobitny wyraz w pracach Wydziału.

Jednakże — obok poważnych, pozytywnych przemian — praca w instytutach Wydziału wykazuje jeszcze pewne niedociągnięcia. Ujemną stroną planu Wydziału w roku 1951 była jego wielotematowość. Opracowanie szeregu tematów było niedostatecznie związane z potrzebami gospodarki narodowej. W wyniku kontroli prac Wydziału za pierwsze półrocze roku 1951 stwierdzono wypadki niewykonania planu w poszczególnych instytutach, jak na przykład w Instytucie Morfologii Zwierząt (dyrektor — prof. G. Chruszczow). Również szereg niewykonanych tematów stwierdzono w Instytucie Fizjologii (dyrektor — członek Akademii K. Bykow) i w innych instytutach Wydziału.

Przed nauką biologiczną stoją wielkie i odpowiedzialne zadania. Konieczne jest dalsze głębokie opracowanie najważniejszych teoretycznych zagadnień biologii. Instytucje i naukowy kolektyw Wydziału winny zwrócić szczególną uwagę na twórcze rozwinięcie

naukowej spuścizny klasyków biologii rosyjskiej, zwłaszcza spuścizny Timiriaziewa, Miczurina, Pawłowa i innych. Główne siły twórcze powinny skoncentrować się na opracowaniu najbardziej zasadniczych, teoretycznych i naukowo-praktycznych zagadnień stalinowskiego przeobrażenia przyrody Związku Radzieckiego, planu budowy hydrowęzłów i gospodarczego opanowania nowonawadnianych i irygowanych terenów.

W planie prac Wydziału na rok 1952 te podstawowe zadania znalazły dość wyraźne odzwierciedlenie. Wydział zaplanował pogłębienie badań nad z góry wytyczonym zmienianiem i tworzeniem nowych odmian, nad żywotnością i dziedzicznością, badań przemiany materii, procesów przemiany aminokwasów, rozwoju i rozpadu białek, witamin, prawidłowości procesów fermentacyjnych, bezkomórkowych form życia i problemów biosyntezy. Szczególną uwagę zwrócono na badania poświęcone zjawisku fotosyntezy.

Plan przewiduje również opracowanie metod podniesienia produktywności organizmów w oparciu o celowe kierowanie przemianą materii.

Poważne miejsce zajmują w planie badania nad prawidłowościami rozwoju mikrobów, nad ich dziedzicznością i z góry określonym zmienianiem natury mikroorganizmów, badania nad naturą wirusów i bezkomórkowych form życia.

Przewidziane są wielkie prace w zakresie fizjologii pawłowowskiej, a zwłaszcza badania nad zagadnieniem wyższej działalności nerwowej. Przeprowadzane będą badania nad zasadniczymi prawidłowościami wyższej działalności nerwowej, fizjologią typów systemów nerwowych, nad drugim systemem sygnałowym i wzajemnym oddziaływaniem pierwszego i drugiego systemu sygnałowego, badania nad fizjologią analizatorów wewnętrznego i zewnętrznego środowiska organizmu.

Przed instytutami Wydziału stoi poważne zadanie eksperymentalnego, klinicznego opracowania nauki I. Pawłowa o patologii wyższej działalności nerwowej. Przypisuje się wielkie znaczenie badaniom patologicznego naruszenia wyższej działalności nerwowej i wzajemnego oddziaływania pierwszego i drugiego systemu sygnałowego. Będzie się kontynuować prace badawcze w dziedzinie ontologii i filogenezy głównych funkcji nerwowych.

Plan na rok 1952 przewiduje opracowanie biologicznych zagadnień związanych z realizacją wielkiego stalinowskiego planu przeobrażenia przyrody oraz z budową hydrowęzłów i systemów nawod-

nieniowych i irygacyjnych. Badania te będą przeprowadzane w ramach twórczej współpracy z Akademiami Nauk Kazachskiej, Turkmeńskiej, Uzbeckiej, Azerbajdżańskiej SRR i innymi instytucjami naukowo-badawczymi.

W związku ze stalinowskim planem przeobrażenia przyrody przewidziane są prace dotyczące zbadania flory, fauny, gleby, oraz warunków rozwoju szaty leśnej na Zawołżu, w Nizinie Przykaspijskiej, w Azji Środkowej i w rejonach sadzenia leśnych pasów ochronnych.

Planuje się również badania w zakresie uzyskiwania wysokich i niezawodnych plonów, podniesienia produktywności hodowli, organizacji gospodarki leśnej, zwiększenia biologicznej produktywności zbiorników wodnych, przy czym związane z tymi zagadnieniami badania terenowe będzie się przeprowadzać bezpośrednio w rejonach ulegających gruntownej przebudowie w związku z nowymi budowlami.

Zaplanowano prace nad udoskonaleniem zasad technologii przemysłu spożywczego.

W ten sposób praca nad zagadnieniami teoretycznymi zaplanowanymi przez Wydział Nauk Biologicznych została połączona z rozwiązaniem konkretnych i różnorodnych zadań praktycznych.

Charakterystyczną cechą planu jest jego kompleksowość. Cała niezwykle różnorodna tematyka instytutów biologicznych została skoncentrowana w 13 podstawowych kierunkach. Wiele prac przeprowadza się wspólnie z instytucjami naukowymi i produkcyjnymi poszczególnych ministerstw i urzędów. Na wniosek Ministerstwa i Gospłanu opracowuje się 21 tematów. Tak na przykład Instytut Paleontologiczny będzie badał na wniosek Ministerstwa Geologii ZSRR faunę morskich warstw osadowych średniego i niższego okresu paleozoicznego Syberii, a na prośbę naftowo-geologicznych organizacji Syberii i trustu Kuzbas-Ugle-Geologia — szereg innych tematów.

Przy przygotowywaniu planu Wydziału uzgodniono tematykę naukową z przedstawicielami szeregu ministerstw — Ministerstwa Przemysłu Spożywczego, Gospodarki Leśnej, Sowchozów, Przemysłu Rybnego itp.

Istotnym niedociągnięciem planu jest, niestety, jak dawniej, jego wielotematowość. Na rok 1952 Wydział zaplanował ogółem 598 tematów.

Wydział Nauk Technicznych. Wszystkie tematy planu prac Wydziału na rok 1952 włączone zostały do 12 wielkich zagadnień. Jednakże w szeregu wypadków to zaliczenie zostało dokonane formalnie, co tłumaczy się niedostateczną koordynacją pracy instytucji Wydziału. Trzeba stwierdzić opóźnienie w opracowaniu znacznej liczby tematów. Spośród 140 tematów planu na 1951 rok — 41 tematów opracowuje się z opóźnieniem. Wydział musi poważnie popracować nad tym, aby wykonać państwowy plan prac naukowo-badawczych na rok bieżący.

W pierwszym półroczu wiele instytutów dokonało dużej pracy i osiągnęło istotne rezultaty. Wymienić należy wielkie prace w zakresie budowy maszyn do liczenia, prowadzone przez Instytut Mechaniki Precyzyjnej i Techniki Rachunkowej.

Jednakże w pracy niektórych instytucji naukowych Wydziału Nauk Technicznych istnieją poważne braki. Na przykład Instytut Maszynoznawstwa zupełnie nie pracuje nad teorią budowy ważnych maszyn, nad zastosowaniem nowych materiałów w budownictwie maszyn, nad stworzeniem naukowych podstaw projektowania linii automatycznych i fabryk-automatów. W Instytucie nie prowadzi się prac nad zagadnieniami technologii budowy maszyn, a praca w zakresie udzielenia pomocy naukowej wielkim budowlom komunizmu rozwija się niezadowalająco.

W Instytucie Automatyki i Telemechaniki nie są prowadzone prace nad automatyzacją systemów energetycznych, łączności i transportu. Prace nad telemechanizacją kujbyszewskiego i stalingradzkiego kompleksu hydroenergetycznego rozwinięte są zupełnie niedostatecznie, co grozi niewypełnieniem w tym zakresie planu na rok 1951.

W Instytucie Górnictwa według planu na 1951 rok opracowuje się wiele drobnych tematów, co doprowadziło do rozproszenia sił i środków, a co za tym idzie — do znikomej liczby przekazywanych przemysłowi gotowych prac Instytutu.

Instytut Mechaniki dotychczas nie wykonał postanowienia Prezydium Akademii Nauk ZSRR o rozszerzeniu prac w dziedzinie aerodynamiki i dynamiki gazów, mało zwraca uwagi na sprawę praktycznego zastosowania swoich prac. Niektóre prace Instytutu noszą charakter abstrakcyjny.

W Instytucie Energetyki nie są rozwinięte prace nad wielkimi maszynami elektrycznymi, brak określonego kierunku w rozwiązywaniu zagadnień budowy kotłów, związanych z zastosowaniem pary

o wysokich parametrach, nie ma prac nad turbinami parowymi i gazowymi, a ponadto Instytut wcale się nie zajmuje opracowaniem nowych, doskonalszych schematów elektrowni ciepłych. W ciągu szeregu miesięcy Instytut nie zdołał w dostatecznej mierze rozwinąć prac w zakresie dwóch ważnych tematów, co grozi niewypełnieniem planu na rok 1951.

Te niedomagania w działalności instytucji Wydziału cechują i jego plan na rok 1952, w wyniku czego w planie tym nie znalazł odbicia szereg ważnych zagadnień, wysuniętych przez gospodarkę narodową kraju, a opracowanie wielu zagadnień zaplanowane zostało w niedostatecznej mierze.

W planie Wydziału na rok 1952 umieszczone zostały w zasadzie te same zagadnienia, co w planie na rok 1951: zagadnienia węgla, łupku i torfu, ropy, surowki, stali i metali kolorowych, problemy energetyki i radia, szereg zagadnień związanych z budową i technologią nowych maszyn, z automatyzacją i telemechanizacją procesów produkcyjnych, z techniką maszyn do liczenia, teorią sprężystości, teorią plastyczności i in. Niestety, podobnie jak w roku 1951, ważne zagadnienia często zagubione są pośród wielkiej ilości tematów drugorzędnych. W rezultacie, na przykład prace nad systemem potokowym i fabrykami-automatami, a także nad mechanizacją procesów pracochłonnych, zaplanowane zostały w niedostatecznym stopniu, aczkolwiek Prezydium Akademii niejednokrotnie zwracało Wydziałowi uwagę na konieczność wszechstronnego rozszerzenia prac w tych dziedzinach. Plan nie objął w niezbędnej skali takich zagadnień techniki, jak hydrotechnika, transport, silniki ciepłe. Niektóre instytucje Wydziału Nauk Technicznych nie zwracają należytej uwagi na badania, związane z wielkimi budowlami komunizmu. Wydział musi zastosować jak najenergiczniejsze środki dla usunięcia powyższego braku.

W omawianiu planu prac instytucji naukowych Wydziału niewielki udział brali przedstawiciele ministerstw, instytutów branżowych i przedsiębiorstw, co odbiło się ujemnie na całym planie Wydziału.

Wydział musi raz, jeszcze rozpatrzyć swój plan i zapewnić kompleksowe opracowanie węzłowych zagadnień gospodarki narodowej.¹⁾

¹⁾ Obecnie plan Wydziału Nauk Technicznych poddany został poważnej rewizji w świetle artykułu wstępnego *Prawdy* z dnia 17 września r. ub. i postanowienia Prezydium A. N. ZSRR z dnia 28 września r. ub. w sprawie działalności naukowej Wydziału Nauk Technicznych. — (Red. *Wiestnika Akademii Nauk SSSR*).

W roku 1952 Wydział Nauk Technicznych powinien wydać dwa tomy prac K. Ciołkowskiego, dwa tomy prac P. Anosowa, tom prac M. Boncz-Brujewicza, prace akademika B. Gałerkina i in.

Wydział Literatury i Języka. Kierowany przez członka Akademii W. Winogradowa Instytut Językoznawstwa Akademii Nauk ZSRR pracował w 1951 roku z wyłączeniem nad realizacją tych wspaniałych zadań, które przed językoznawcami radzieckimi postawił J. Stalin w swej genialnej pracy *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*. Instytut opublikował już lub przygotował do druku szereg aktualnych prac z dziedziny językoznawstwa ogólnego, języka rosyjskiego i języków narodów ZSRR, przeprowadza pracę nad koordynacją swojej działalności z działalnością instytucji naukowych Filii i Akademii Nauk Republik Związkowych. W zorganizowaniu i pracach czerwcowych narad i sesji, poświęconych rocznicy ukazania się genialnej pracy J. Stalina o językoznawstwie, wzięli czynny udział językoznawcy Gruzji, Ukrainy i innych republik związkowych. Sukcesy, które osiągnięto w pracy nad językoznawstwem, niewątpliwie związane są przede wszystkim z nazwiskiem członka Akademii, W. Winogradowa.

To, czego dokonano, należy uważać jedynie za początek wielkiej pracy nad realizacją zadań postawionych przez J. Stalina. Nie zostały jeszcze należycie rozwinięte szerokie, twórcze dyskusje z udziałem językoznawców z całego kraju. Oczekują na opracowanie liczne i ważne zagadnienia językoznawstwa radzieckiego, wynikające z prac J. Stalina. Stosunek wzajemny języka i myślenia, prawa rozwoju języków narodów ZSRR i rola języka rosyjskiego w procesie ich wzbogacenia i rozwoju, wewnętrzne prawa rozwoju języka, różnica między językiem narodowym a językiem narodowości, dialekt kursko-orłowski jako podstawa rosyjskiego języka narodowego, metoda porównawczo-historyczna, pochodzenie grup (rodzin) językowych, terminologia, ortografia, ułożenie słowników i podręczników — opracowanie wszystkich tych zagadnień planu 1952 roku zmierza do tego, aby zapewnić językoznawstwu radzieckiemu pierwsze miejsce w językoznawstwie światowym.

Tak jak w roku 1951, będą organizowane wspólne sesje z instytutami Filii i Akademii Nauk Republik Związkowych; zaplanowano 6 ekspedycji dla zbadania dialektów rosyjskich oraz najmniej poznanych języków Północy radzieckiej i Kaukazu.

Zamierzone jest wydawanie od początku 1952 roku wszechzwiązkowego pisma popularno-naukowego pt. *Zagadnienia językoznawstwa*. Pismo to będzie mieć duże znaczenie dla zespolenia wysiłku językoznawców i koordynacji pracy naukowej w językoznawstwie.

Trzeba podkreślić, że bynajmniej nie wszyscy jeszcze byli „uczniowie” i następcy N. Marra zrozumieli konieczność stanowczego wyrzeczenia się błędów swego nauczyciela i zmiany swego nastawienia. Akademik I. Mieszczaninow, prof. G. Sierdiuczenko, prof. F. Filin, prof. L. Żirkow, prof. M. Guchman, prof. A. Diesnicka i niektórzy inni dotychczas nie zrewidowali metod swej pracy w świetle genialnych prac J. Stalina o językoznawstwie i nie biorą czynnego udziału w działalności Instytutu Językoznawstwa. Sytuacja taka nie może być nadal tolerowana.

Instytuty literaturoznawcze będą w 1952 roku pracować nad przygotowaniem uogólniających publikacji z zakresu teoretycznych zagadnień marksistowsko-leninowskiej nauki o literaturze, jak również z dziedziny rosyjskiej literatury klasycznej, literatury radzieckiej oraz literatury krajów obcych. Kontynuowane będzie przygotowywanie zbiorów teoretycznych: *Marks, Engels a zagadnienia literatury, Lenin i Stalin o literaturze, Podstawowe zagadnienia teorii literatury, Język i literatura*.

W roku 1952 winna być zakończona wielka praca nad 10-tomową *Historią literatury rosyjskiej*; zostanie przygotowany drugi tom *Folkloru rosyjskiego*, rozpocznie się przygotowywanie dużego dzieła o historii krytyki rosyjskiej.

Szeroko zostały zakreślone w planie 1952 roku tematy z literatury radzieckiej (zbiorowa praca: *Gorki a realizm socjalistyczny*). Będzie wydany trzeci tom *Zarysu historii rosyjskiej literatury radzieckiej*, poświęcony literaturze okresu powojennego. W roku 1952 rozpoczęta zostanie praca nad przygotowaniem ogólnej *Historii literatury narodów ZSRR*.

W dziedzinie badania literatur obcych kontynuowana będzie praca nad wielotomowymi dziełami o historii literatury francuskiej, angielskiej i niemieckiej oraz nad zbiorem poświęconym ruchowi literackiemu w krajach demokracji ludowej.

Jak w latach ubiegłych instytuty literaturoznawcze Akademii będą kontynuować wydawanie dzieł klasyków literatury rosyjskiej. Zamierzone jest przygotowanie zbioru przysłów ludu rosyjskiego

oraz zbioru poświęconego rosyjskiej twórczości ludowej w epoce radzieckiej.

Zorganizowana w maju bieżącego roku wspólna sesja instytutów literaturoznawczych Akademii Nauk, poświęcona zagadnieniom literaturoznawstwa w świetle pracy J. Stalina *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*, zapoczątkowała gruntowną pracę teoretyczną i stała się bodźcem do rozwinięcia szerokich, twórczych dyskusji nad zagadnieniami oceny literatury pięknej.

Tym niemniej trzeba skonstatować wyraźne opóźnienie naszych ośrodków literaturoznawczych w rozwiązywaniu podstawowych problemów literaturoznawstwa radzieckiego i krytyki literackiej. W szczególności dotyczy to działalności Instytutu Literatury Rosyjskiej (*Dom Puszkina*). Dotychczas nie został nawiązany rzeczowy kontakt między instytucjami literaturoznawczymi Akademii a Związkiem Pisarzy Radzieckich.

Prezydium Akademii Nauk stwierdziło niedawno ciągle jeszcze niezadowolającą pracę Instytutu Literatury Rosyjskiej nad wydawaniem dzieł klasyków, a przede wszystkim W. Bielińskiego i M. Gogola. Jak dawniej karygodnie opóźnia się przygotowanie kolejnych tomów *Historii literatury rosyjskiej*.

Jeżeli nasi językoznawcy i literaturoznawcy, pobudzeni genialnymi wskazaniem J. Stalina, zdołają rozwinąć w należyty sposób krytykę i samokrytykę, jeżeli szerokie twórcze dyskusje nad ważnymi zagadnieniami językoznawstwa i literatury będą starannie przygotowywane i staną się regułą naszej pracy, to można mieć nadzieję, że plan 1952 roku zostanie przez Wydział Literatury i Języka wykonany.

Wydział Historii i Filozofii. Ważne zadania stoją przed instytutami Wydziału Historii i Filozofii, a przede wszystkim przed Instytutem Filozofii, powołanym do organizowania i kontynuowania prac nad najistotniejszymi zagadnieniami teorii marksizmu-leninizmu.

Praca J. Stalina *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*, w której obok rozwiązania zagadnień językoznawstwa zawarte jest genialne opracowanie najważniejszych zagadnień dialektyki materialistycznej i materializmu historycznego, wywołała ogromne ożywienie naukowo-twórczej działalności radzieckich filozofów, historyków, archeologów, etnografów i znawców sztuki.

Przygotowanie makiety *Historii filozofii* w dwu tomach, wydanie monografii materializmu dialektycznego, zorganizowanie sesji

naukowych, na których została wygłoszona duża ilość referatów, poświęconych zagadnieniom filozofii w świetle prac J. Stalina o językoznawstwie — wszystko to świadczy o zmianie stylu pracy Instytutu Filozofii i jego zwrocie ku rozwiązaniu aktualnych zadań naszej współczesności.

Bardziej efektywnie pracują w 1951 roku i inne instytuty Wydziału — instytuty Historii, Spraw Wschodu, Słowianoznawstwa, Etnografii, Historii Kultury Materialnej.

Tym niemniej w działalności niektórych instytutów Wydziału istnieją poważne niedomagania, które musi się przezwyciężyć już teraz, aby zapewnić normalną pracę w roku 1952.

Bynajmniej nie wszystko zrobiono jeszcze dla rozwiązania takich, wynikających z genialnej pracy J. Stalina o zagadnieniach językoznawstwa, problemów jak wzajemne oddziaływanie bazy i nadbudowy, miejsce nauki, sztuki i literatury w systemie zjawisk społecznych, wzajemny stosunek języka i świadomości, gramatyki i logiki i in.

W działalności instytutów Etnografii i Historii Kultury Materialnej niezupełnie jeszcze zostały przezwyciężone antymarksistowskie koncepcje N. Marra. Słabo rozwija się praca teoretyczna w dziedzinie badania języków Wschodu w Instytucie Spraw Wschodu. Instytut Słowianoznawstwa nie zdołał jeszcze zebrać i zespolić kadr, niezbędnych dla opracowania zagadnień języków zachodnio-słowiańskich.

W instytutach Wydziału spośród 220 tematów zaplanowanych na rok 1951 praca nad 35 tematami przebiegała w ciągu pierwszego półrocza z opóźnieniem, przy czym niektórym z nich groziło niewykonanie. W Instytucie Historii Sztuki 11 prac, które uważano za ukończone w 1950 roku, okazało się bądź niezdatnymi do oddania Radzie redakcyjno-wydawniczej, bądź zostało przez Radę zwrócone Instytutowi.

Niektórzy współpracownicy Instytutu Spraw Wschodu należący do grupy następców i „uczniów” Marra (profesorowie G. Sierdiuczenko, B. Paszkow, I. Bragiński, I. Oszanin) dotychczas nie poddali samokrytycznej analizie swoich poprzednich, marrowskich prac, a kierownictwo Instytutu umożliwia im zbywanie tego milczeniem i uchylanie się od udziału w pracy teoretycznej instytucji językoznawczych.

Zasadniczą treścią pracy naukowo-badawczej Wydziału na rok 1952 jest naczelne zagadnienie współczesności — zbudowanie spo-

łączeństwa komunistycznego w ZSRR i kształtowanie światopoglądu komunistycznego. Walka z reakcyjnymi poglądami współczesnych ideologów obozu imperialistycznego, zdemaskowanie burżuazyjnego obiektywizmu, kosmopolityzmu i wulgaryzacji — oto najważniejsze zadania przewidziane w planie.

Na plan składają się cztery grupy zagadnień:

1) rozwinięcie teorii marksistowsko-leninowskiej w świetle genialnej pracy J. Stalina: *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa* i wyników przeprowadzonych dyskusji,

2) zagadnienia historii ZSRR,

3) zagadnienia historii powszechnej,

4) kultura i języki narodów słowiańskich i narodów Wschodu.

Plan zwraca szczególną uwagę na opracowanie następujących zagadnień: rozwinięcie przez J. Stalina teorii marksizmu-leninizmu, budowa komunizmu w ZSRR, materializm dialektyczny a przyrodoznawstwo współczesne, kształtowanie się narodów socjalistycznych w ZSRR.

Będą opracowywane zagadnienia: historia klasy robotniczej i chłopstwa ZSRR, walka narodów ZSRR przeciwko obcym najeźdźcom, historia słowiańskich demokracji ludowych, historia, ekonomika i kultura krajów demokratycznych Wschodu i in.

Poważne miejsce w planie na rok 1952 zajmuje przygotowanie wielotomowych dzieł ogólnych: *Historia ZSRR*, *Historia powszechna*, *Ludy świata*.

Większość zagadnień opracowywana jest systemem kompleksowym — przy udziale uczonych kilku instytutów.

W dziedzinie nauk filozoficznych będą opracowywane następujące tematy: *Rozwój materializmu dialektycznego w pracach J. Stalina*, *J. Stalin o bazie i nadbudowie społeczeństwa socjalistycznego*, *Zagadnienia materializmu dialektycznego i historycznego w pracy J. Stalina „Marksizm a zagadnienia językoznawstwa“*, *O stopniowym przejściu od socjalizmu do komunizmu*, *Zasady etyki komunistycznej*, *Nauka socjalistyczna w okresie stopniowego przejścia od socjalizmu do komunizmu*, *Nauka I. Pawłowa — oręż w walce przeciw idealizmowi filozoficznemu* i in.

W dziedzinie historii, zgodnie z postanowieniami Prezydium Akademii Nauk ZSRR, plan przewiduje przygotowanie wielotomowych dzieł ogólnych, jak np.: *Historia ZSRR* w 16 tomach, *Historia powszechna* w 10 tomach, *Historia Moskwy* w 7 tomach, *Historia*

Leningradu w 4 tomach, Historia armii i floty rosyjskiej w 4 tomach. Instytut Słowianoznawstwa odda do druku pracę *Historia Czechosłowacji*. Jednocześnie Instytut będzie kontynuował pracę nad *Historią literatury bułgarskiej* i przystąpi, wspólnie z Instytutem Językoznawstwa, do przygotowania zbioru artykułów: *Metoda porównawczo-historyczna a językoznawstwo słowiańskie*.

Współpracownicy Instytutu Spraw Wschodu będą pracować nad zbiorami: *Walka o hegemonię klasy robotniczej w rewolucji narodowo-kolonialnej, Ustrój gospodarczy Chińskiej Republiki Ludowej, Zarys rozwoju ekonomicznego Korei, Zarys nowej historii Korei, Szkice z najnowszej historii Wietnamu, Australia a pakt oceanu Spokojnego*. Oprócz tego zostanie przygotowany szereg studiów o nowej i najnowszej historii, literatury i języku Chin, Japonii, Turcji, Indii, Birmy i Filipin.

Dla opracowania wymienionych w planie zagadnień przewidziano zorganizowanie 26 ekspedycji naukowych — archeologicznych i etnograficznych. Wśród nich największe znaczenie będą miały ekspedycje do rejonów wielkich budowli komunizmu — na tereny Kujbyszewskiej i Stalingradzkiej elektrowni wodnych oraz Głównego Kanału Turkmeńskiego.

Wydział Ekonomiki i Prawa. Plan pracy naukowo-badawczej Wydziału na rok 1952 obejmuje 98 tematów wobec 160 tematów w roku 1951. Takie wybitne zmniejszenie liczby tematów tłumaczy się koniecznością skoncentrowania wysiłku na podstawowych, naczelnych zagadnieniach radzieckiej ekonomiki, budownictwa państwowego i prawa.

W 1952 roku będzie kontynuowane badanie praw i wyższości socjalistycznego systemu gospodarczego i radzieckiego ustroju państwowego, jak również wykrywanie rezerw gospodarczych w celu dalszego przyspieszenia tempa budownictwa komunistycznego.

Znaczną ilość tematów w planie 1952 roku poświęcono analizie ogólnego kryzysu współczesnego kapitalizmu, badaniu faktów rozkładu i gnicia systemu kapitalistycznego, demaskowaniu agresywnej polityki kierowanego przez Stany Zjednoczone obozu imperialistycznego, krytyce burżuazyjnych, reakcyjnych teorii w dziedzinie nauki ekonomii i prawa. Plan przewiduje czynny udział instytutów Wydziału w realizacji wielkich budowli komunizmu.

Zgodnie z planem badań terenowych w ramach Instytutu, zamierzona jest praca pięciu ekspedycji: Aralsko-Kaspijskiej, Daleko-

Wschodniej, Tuwińskiej, Jakuckiej oraz specjalnej ekspedycji dla zagadnień rozwoju i wzmocnienia organizacyjnego arteli rolniczych.

Plan 1952 roku charakteryzuje się kompleksowością i kolektywnością opracowywania wyznaczonych tematów. Tak więc tematy: *Koszty własne produkcji przedsiębiorstw przemysłowych*, *Rozszerzona reprodukcja kwalifikowanej siły roboczej w przedsiębiorstwie socjalistycznym* oraz szereg innych tematów planu 1951 roku zostały włączone do planu na rok 1952 jako oddzielne części i rozdziały zbiorowego dzieła: *Ekonomika socjalistycznego przedsiębiorstwa przemysłowego*.

Działalność obu instytutów Wydziału — Instytutu Ekonomiki i Instytutu Prawa — za ubiegły okres została poddana surowej i słusznej krytyce w naszej prasie i w Prezydium Akademii Nauk. Sprawa Instytutu Prawa była specjalnie omawiana przez Prezydium, które stwierdziło poważne błędy i niedomagania w pracy Instytutu.

Niski stopień rozwoju krytyki i samokrytyki w instytutach, brak szerokiej wymiany myśli w czasie przygotowywania badań naukowych w sekcjach i na posiedzeniach rad naukowych — jest przyczyną głębokich błędów ideologicznych oraz złej jakości produkcji naukowej przedstawianej do druku.

W instytutach Ekonomiki i Prawa nie prowadzi się jeszcze należytej walki o wzmocnienie dyscypliny pracy, brak jeszcze systematycznej kontroli wykonywanych zadań. Tak np., kontrola wykonania planu 1951 roku wykazała, że w Instytucie Ekonomiki niewykonanie planu grozi 19 pracom, a w Instytucie Prawa — 6 pracom.

Instytuty Ekonomiki i Prawa muszą wzmocnić wysiłki nad koordynacją swej działalności naukowej z działalnością odpowiednich instytutów i sekcji Filii Akademii Nauk ZSRR i Akademii Nauk Republik Związkowych, nawiązać stałą rzeczywistą łączność z produkującymi przedsiębiorstwami, fabrykami, kołchozami i zakładami państwowymi.

Tylko pod warunkiem zdecydowanej walki z tymi niedomaganiami instytuty Wydziału Ekonomiki i Prawa ostatecznie przezwyciężą swoje oderwanie od życia.

Rada do Badania Sił Wytwórczych. Plan prac Rady na rok 1951 przewidywał badania w zakresie wielu podstawowych zagadnień gospodarki narodowej ZSRR. Miały być zbadane ogólne zagadnienia gospodarki narodowej pewnych rejonów, wytyczone perspektywy rozwoju rolnictwa Turkmeńskiej SRR i południowego Kazachstanu

w związku z budową Głównego Kanału Turkmeńskiego, wytypowane tereny dla uprawy herbaty w Azerbajdżańskiej SRR itd.

Jednakże powyższy plan nie odzwierciedla jeszcze tej kierowniczej roli, która winna przysługiwać Radzie w organizowaniu i przeprowadzaniu badań nad bogactwami naturalnymi i siłami wytwórczymi ZSRR. Szczególnie niedostateczny jest zakres badań prowadzonych wspólnie z Instytutem Nauk Geologicznych A. N. ZSRR. Plan prac Rady w zakresie badań nad rejonami wielkich budowli komunizmu jest niewystarczający.

Zagadnienia i tematy projektu planu prac Rady na rok 1952 odzwierciedlają podstawowe zadania postawione instytucjom Akademii Nauk ZSRR przez partię i rząd — a mianowicie gruntowne zbadanie bogactw i sił wytwórczych kraju.

Projekt przewiduje zorganizowanie pięciu ekspedycji i trzech komisji. Należy przeprowadzić wielkie prace badawcze dotyczące perspektyw rozwoju czarnej metalurgii, zasobów paliwo-energetycznych, oraz metalurgii kolorowej w szeregu mało zbadanych rejonów kraju. Będą przeprowadzone wielkie prace nad rozwiązaniem szeregu zagadnień rolnictwa i leśnictwa Jakutii, Dalekiego Wschodu i innych rejonów.

Oprócz tego Rada zajmie się udzielaniem ocen techniczno-ekonomicznych, opisem i wskazaniem sposobów wykorzystania szeregu cennych rud we wschodnich, południowo-wschodnich i innych rejonach kraju.

Specjalną uwagę w 1952 roku zwróci Rada na badania związane z budową Głównego Kanału Turkmeńskiego, w szczególności podda badaniom gleby nizin Amu-Darii i zachodniej części Turkmenii, mając na uwadze przeprowadzenie nawodnienia i prac melioracyjnych; zostaną wytyczone perspektywy rozwoju rolnictwa na nowonawodnionych terenach Turkmeńskiej SRR.

Pozytywną stroną projektu jest zmniejszenie ilości tematów — 138 wobec 146 w 1951 roku. Wydatnie zmniejszona została ilość tematów, przechodzących na rok 1952 — 106 wobec 134 w roku 1951.

Chociaż projekt planu prac Rady na rok 1952 jest bardziej konkretny i bardziej celowy niż plan z 1951 roku, posiada jednak szereg braków. Przede wszystkim Rada wciąż jeszcze w niedostatecznym stopniu planuje prowadzenie kompleksowych badań wspólnie z instytutami i Filiami Akademii Nauk ZSRR jak również z Akademiami Nauk poszczególnych Republik.

Rada Filii Akademii. Filie Akademii Nauk ZSRR stały się poważną siłą. Wraz z centralnymi instytucjami Akademii prowadzą one wielką pracę badawczą uczestnicząc w rozwiązywaniu najistotniejszych problemów gospodarki narodowej. Filie badają bogactwa naturalne republik, krajów i obwodów, pracują nad podniesieniem wydajności poszczególnych gałęzi przemysłu i rolnictwa, współdziałają w budowie kultury i w przygotowaniu miejscowych i narodowościowych kadr naukowych.

W pracy Filii nastąpił poważny postęp. W wyniku wykonania planu prac naukowo-badawczych na rok 1951 Filie Akademii Nauk przekażą do zastosowania w przemyśle i rolnictwie ponad 250 zakończonych prac.

W projekcie państwowego planu zastosowania praktycznego zakończonych prac prawie 40 procent stanowią prace wykonane przez Filie Akademii Nauk ZSRR.

Filie przeprowadziły poważne badania w zakresie geologii rud żelaznych oraz surowców mineralnych dla produkcji niklu i miedzi. Niektóre Filie przeprowadzały wspólnie z centralnymi instytutami Akademii ważne prace w zakresie geologii ropy naftowej i gazu.

Jednak w działalności Filii istniały również poważne braki. Jeden z tych braków — to słaba jeszcze, w toku przeprowadzania prac badawczych, łączność zarówno pomiędzy poszczególnymi działami i instytutami należącymi do Filii, jak i pomiędzy Filiami a innymi instytucjami naukowo-badawczymi. Plany Filii cechowała zbyt duża wielotematowość.

Nie można również pominąć milczeniem niedostatecznego jeszcze naukowego kierownictwa pracą Filii ze strony wydziałów i centralnych instytucji naukowych Akademii Nauk ZSRR.

Akademia Nauk ZSRR na początku 1951 roku posiadała 15 Filii i jedną stację stałą, przy czym jedna Filia — Baszkirska — została dopiero co zorganizowana.

Projekt planu prac naukowo-badawczych Filii Akademii Nauk ZSRR na rok 1952 przewiduje opracowanie 407 tematów, które ujęte są w 60 grup problemowych.

W odróżnieniu od planu z 1951 roku w projekcie planu na rok 1952 zamierzone jest opracowanie dużej ilości zagadnień o znaczeniu ogólnopaństwowym. Jednocześnie projekt przewiduje dalsze wzmocnienie i rozszerzenie związku nauki z produkcją, współpracy uczonych różnych specjalności z pracownikami produkcji i instytutów branżowych. Tak więc, 48 prac naukowo-badawczych instytucje

naukowe Filii wykonają samodzielnie, 70 tematów — wspólnie z instytutami branżowymi i laboratoriami fabrycznymi, a 28 tematów — wspólnie z centralnymi instytucjami Akademii Nauk ZSRR.

Przygotowanie planów prac naukowo-badawczych Filii dokonane zostało w ścisłym porozumieniu z miejscowymi przedsiębiorstwami, a plany jako całość były uzgadniane z planami państwowymi republik, z partyjnymi i innymi kierowniczymi organizacjami radzieckimi, oraz omawiane były w wydziałach Akademii Nauk ZSRR.

Filie Akademii Nauk ZSRR włączyły do planu prac na rok 1952 badania geologiczne nad rudami czarnych i kolorowych metali na Uralu, Syberii i Azji Środkowej. Badania te mają duże znaczenie dla gospodarki narodowej.

Wiele miejsca w planach Filii zajmują prace w zakresie geologii ropy naftowej i gazu w nowych rejonach roponośnych, które to prace prowadzone będą wspólnie z Instytutem Nafty A. N. ZSRR.

Obok prac związanych z rozszerzeniem bazy surowcowej dla przemysłu metalurgicznego, szereg Filii szeroko rozwinie studia nad fizyko-chemicznymi własnościami rud, a to w celu opracowania metod najbardziej pełnego wydobycia metali z rud kompleksowych w zastosowaniu do różnych obiektów przemysłowych Uralu, Kirgizji i Dalekiego Wschodu, a także studia nad fizyką metali w celu otrzymania metali o z góry przewidzianych własnościach, wreszcie studia nad opracowaniem materiałów i aparatury dla kontroli jakości produkcji w metalurgii i budownictwie maszyn.

W roku 1952, zgodnie z nakreślonym planem, Filie będą prowadziły poważne badania, związane z wielkimi budowlami komunizmu.

W znacznym zakresie projektuje się badania w dziedzinie agrobiologii. Badania te będą skierowane w szczególności na opracowanie naukowych podstaw agrotechniki na obszarach sztucznie nawadnianych.

Planuje się badania nad sadzeniem leśnych pasów ochronnych, nad opracowaniem metod sadzenia lasu na skoncentrowanych wyrobach.

Genialne prace J. Stalina o językoznawstwie wywarły poważny wpływ na wybór tematów i kierunek badań Filii w kwestiach języka, literatury i historii narodów szeregu republik związkowych i autonomicznych. Szczególną uwagę poświęcono opracowaniu zagadnień gramatyki języka fińskiego, jakuckiego i komi. Filie stale

podnoszą jakość planów tematycznych i polepszają wyniki ich wykonania.

Jednakże plany prac poszczególnych Filii posiadają jeszcze nie-
mało poważnych braków.

Plany tematyczne Filii Kirgiskiej i Filii Daleko-Wschodniej ciągle jeszcze charakteryzuje zbytnia wielotematowość. Terminy wykonania prac są częstokroć zbyt długie. Rezultaty badań nie zawsze są dostatecznie skonkretyzowane. Ciągle jeszcze niedostatecznie planuje się współpracę poszczególnych instytucji naukowych Filii zarówno pomiędzy Filiami jak i pomiędzy instytucjami naukowymi urzędów a szczególnie pomiędzy centralnymi instytutami Akademii Nauk ZSRR.

Jednym z podstawowych zadań Filii, Rady Filii i wydziałów Akademii Nauk — jest dalsze wzmożenie kompleksowego opracowywania ważnych zagadnień, przewidzianych w projekcie planu prac naukowo-badawczych na rok 1952.

Wszystkie instytucje Akademii powinny zwrócić szczególną uwagę na terminowe wykonanie prac, związanych z wielkimi stalinowskimi budowlami komunizmu.

Konieczne jest prowadzenie zdecydowanej walki o skrócenie terminów ukończenia prac, o zmniejszenie ilości tematów przechodzących na rok następny.

Trzeba zmniejszyć ilość tematów przechodzących z roku 1951 na rok 1952 stawiając zadanie nie tylko wykonania, lecz przekroczenia planów na rok bieżący.

Możemy wyrazić przekonanie, że uczeni radzieccy nie zawiodą zaufania partii i rządu, że zapewnią rozwiązanie zagadnień naukowych, które wysuwa budownictwo komunizmu, i okażą się godnymi tej ogromnej opieki, jakiej udziela nauce naród radziecki, partia i osobiście J. Stalin.

HENRYK SZARSKI

Z PROBLEMATYKI PLANOWANIA BADAŃ NAUKOWYCH

(GŁOS W DYSKUSJI)

W PAŃSTWIE dążącym do socjalizmu, jakim jest obecnie Polska, praca społeczeństwa jest w coraz większym stopniu planowana. Planuje się wytwórczość dóbr, planuje się transport, planuje się szkolenie itd. Nic więc dziwnego, że także badania naukowe muszą włączyć się w plan ogólnonarodowy. Konieczność ta wynika z bardzo wielu powodów. Przede wszystkim istnieją pewne zagadnienia kluczowe, które należy poddać systematycznym badaniom, następnie wiemy, że badania naukowe wymagają bardzo złożonego zaopatrzenia, które musi zostać wytworzone w kraju, lub też sprowadzone z zagranicy, a więc musi być ujęte w planach państwowych, dalej planowanie badań umożliwia pracę w zespołach wieloosobowych, a usuwa niepotrzebne dublowanie w opracowywaniu niektórych zagadnień itd.

Tak więc samej zasady planowania w nauce nikt już dzisiaj nie kwestionuje. Tym niemniej nieraz wypowiada się zdania podkreślające, że w planowaniu badań naukowych trzeba być bardzo ostrożnym, że plan zbyt sztywny może więcej zaszkodzić niż pomóc postępowi, a także, że pewnych osiągnięć naukowych zaplanować nie sposób. Czy zdania takie są słuszne? Wydaje się, że uczeni wypowiadający je mają do pewnego stopnia rację, lecz wydaje się także, że możliwość pracy planowej w nauce i ograniczenia tej metody dadzą się bliżej sprecyzować.

Czy pracę naukową można i należy planować długofalowo, to zależy przede wszystkim od jej typu. Możliwość w tym celu podzielić badania naukowe na dwie grupy: w jednej znalazłyby się badania, które muszą być planowane długofalowo i bez planowania nie mogą być realizowane, w drugiej umieścimy prace, które planować jest bardzo trudno i którym planowanie zbyt szczegółowe bardziej szkodzi niż pomaga. Spróbujmy tymczasowo nazwać badania należące do pierwszej grupy badaniami systematycznymi,

a należące do grupy drugiej badaniami problemowymi. Sprawy te najlepiej wyjaśnia przykłady, które postaram się czerpać z zagadnień bliżej mi znanych.

Otóż do badań systematycznych, rozwijających się tym lepiej im ściślejszy i dokładniejszy jest plan leżący w ich założeniu, zaliczymy na przykład: zbadanie i scharakteryzowanie jezior Polski Północnej, opracowanie entomofauny pewnej okolicy, wszechstronne zbadanie anatomii, fizjologii i biologii jakiegoś ważnego ekonomicznie, lub teoretycznie gatunku, wszelkie badania fizjograficzne: geologiczne, geomorfologiczne, antropogeograficzne, czy inne jeszcze. W naukach chemicznych znajdujemy też zagadnienia podobne, na przykład: systematyczne przebadanie jakiejś grupy surowców, lub ciał organicznych o podobnej budowie itd. — Wydaje się, że ilość przykładów jest wystarczająca, aby podkreślić cechy wspólne wszystkim wymienionym zagadnieniom. Najważniejsze z tych cech to: jasna świadomość metodyki, którą będziemy się posługiwali podczas badań, ściśle określony zakres i przedmiot badania, wreszcie pewność, że wyniki będą miały wartość praktyczną lub teoretyczną. Prace tego rodzaju planować można bardzo precyzyjnie. Zaraz na wstępie można przewidzieć jakie przyrządy i jakie odczynniki będą potrzebne, ile będzie trzeba przeprowadzić wyjazdów w teren i w jakich odstępach czasu one nastąpią, kiedy zakończymy zbieranie materiału itd. Co więcej prace tego typu wprost wymagają ścisłego zaplanowania, gdyż w razie wykonania chaotycznego poszczególne fragmenty badań nie są ze sobą porównywalne, a wskutek tego całość wyników znacznie traci na wartości. Tak na przykład przystępując do zbadania grupy jezior powinniśmy mieć pewność, że każde jezioro będzie badane w ten sam sposób, aby całość charakterystyki pojezierza miała pełną doniosłość naukową.

Ale istnieje i druga grupa badań, nazwana powyżej badaniami problemowymi. Badania takie przeprowadzamy wówczas, gdy napotkamy zagadkę, którą należy rozwiązać. Do zagadnień problemowych zaliczyć na przykład należałoby: odszukanie łatwego sposobu zwalczania stonki ziemniaczanej, znalezienie złóż cennego surowca, stwierdzenie powodów wymierania jakiegoś gatunku, odszukanie leku działającego w sposób pożądaný, wyjaśnienie czemu regeneracja u pewnych zwierząt tak, a nie inaczej przebiega i jest w ten czy inny sposób ograniczona itd.

Dość chyba przykładów, aby i tematykę problemową dostatecznie scharakteryzować. Cechami wspólnymi tematów grupy dru-

giej będą między innymi: niepewność co do metodyki, która przyniesie rezultaty, a wskutek tego konieczność zmian w metodzie pracy badawczej podczas trwania pracy, brak określenia zakresu badań, na przykład poszukując powodów wymierania jakiegoś gatunku nie wiemy czy wystarczy zaznajomienie się z pewnym rezerwatem, czy też konieczne będzie porównanie kilkunastu rezerwatów, wreszcie brak nawet pewności, że włożony trud przyniesie jakieś poważniejsze wyniki. Praca nad zagadnieniami drugiej grupy zawsze jest narażona na zupełne niepowodzenie. Co więcej podkreślić trzeba, że plastyczność metody badawczej jest niezbędnym warunkiem sukcesu. Badacz poszukujący rozwiązania problemu winien być stale zdecydowany na odrzucenie wszystkich dotychczasowych hipotez, przerwanie prowadzonych doświadczeń i rozpoczęcie startu w zupełnie odmiennym kierunku, z chwilą gdy dostrzeże, że istnieje nadzieja, iż nowa metodyka jest bardziej obiecująca od dotychczasowej.

Sądzę, że przytoczone powyżej rozumowanie jest wystarczająco jasne, aby dowieść, że w istocie badania naukowe da się podzielić na nadające się do planowania, czyli systematyczne i wymykające się spod niego, czyli problemowe. Przypuszczam, że tego rodzaju podział możnaby zastosować także w badaniach humanistycznych.

Powstaje więc zagadnienie w jaki sposób uwzględnić w planie badania należące do grupy drugiej. Zagadnienie to jest istotne i musi zostać rozwiązane. Zamykanie oczu na jego obecność może mieć szereg złych skutków, które można już obecnie zauważyć u nas w planowaniu badań. Rezultat pierwszy to ucieczka od zagadnień problemowych do systematycznych, masowe porzucanie problemu na rzecz opisu. Oczywiście jest to zjawisko ujemne. Problemy mają niejednokrotnie tak duże znaczenie gospodarcze, techniczne, czy naukowe, że doniosłość ich rozwiązania przewyższa wielokrotnie rezultaty badań systematycznych. Tak na przykład ważniejszym byłoby odszukanie łatwego sposobu walki ze stonką ziemniaczaną, niż stworzenie najbardziej wyczerpującej monografii tego owadu, cenniejszym byłoby rozwiązanie jednej z zagadek zawartych wciąż jeszcze w procesie regeneracji od szczegółowego opisu przebiegu regeneracji u pewnych gatunków. Tak więc ucieczka od badań problemowych jest zjawiskiem niepożądanym, a niestety dość wyraźnie występującym.

Inną próbą rozwiązania powstających trudności, również skazaną na niepowodzenie jest ściśle zaplanowanie badania problemowego. Zwrócono już uwagę, że przystępując do rozwiązywania pro-

blemu nie możemy z góry przewidzieć jaka metodyka da nam pożądane rezultaty. Jeśli z góry sztywno zaplanujemy przyszłe badania, możemy łatwo narazić się na wieloletnie marnotrawstwo niezmiernie kosztownych badań, podczas gdy być może zwrócenie się w inną stronę dałoby szybkie i łatwe rozwiązanie zagadnienia.

Wyjście z tych trudności jednak istnieje i jest stosowane właściwie w każdym racjonalnie pracującym zakładzie badawczym. W chwili obecnej wszystkie zakłady polskich uczelni wyższych planują swe badania, w przeszłości jednak również wiele zakładów pracę swą planowało, nieraz bardzo długofalowo, można zaś stwierdzić, że te właśnie pracownie naukowe, jasno planujące pracę naukową mogły się poszczycić największą ilością rozwiązań zagadnień problemowych. To też nie mogą rościć sobie pretensji do oryginalności w tych uwagach, sądzę jednak, że w chwili obecnej niektóre prawdy wymagają przypomnienia.

Rozwiązanie trudności polega na ścisłym powiązaniu badań systematycznych z problemowymi. Związek między tymi dwoma typami pracy naukowej musi być jaknajbardziej istotny i powinien uwidaczniać się w czasie planowania, w przeprowadzeniu badań, w ich opracowaniu, a przede wszystkim winien nieustannie tkwić w świadomości każdego badacza.

Żaden zespół naukowy nie powinien się ograniczać do jednego typu pracy badawczej, lecz powinien zawsze pracować z zamiarem rozwiązywania zagadnień obu typów. W planie badań ujmujemy jednak tylko badania systematyczne. Nasuwające się w związku z nimi problemy powinniśmy uwidaczniać, lecz nie należy się łudzić prawdopodobieństwem ich rozwiązania. Problematyka związana z zagadnieniami zaplanowanymi winna stale tkwić w myślach zespołu badawczego. Jest rzeczą niezmiernie korzystną studiowanie szerokiego wachlarza literatury naukowej, przeprowadzanie próbnych doświadczeń, mających na celu poszukiwanie rozwiązań problemów, w razie nasunięcia się jakichkolwiek podejrzeń natrafienia na właściwą drogę prowadzącą w pożądanym kierunku. W razie pomyślnego wyniku próbnych doświadczeń należy natychmiast rozpocząć odpowiednie badania, nawet za cenę zwolnienia tempa pracy systematycznej.

Omówmy to jeszcze na przykładach. Pewien zespół hydrobiologów ma za zadanie systematyczne zbadanie pewnej grupy jezior. Zadanie to musi być wyraźnie zaplanowane. Z pracą systematyczną w tej dziedzinie będzie się łączyć szereg problemów jak np. odszu-

kanie metody zwiększenia produkcyjności jezior, znalezienie metody pozwalającej na ochronę narybku gatunków gospodarczo wartościowych, opracowanie metody usuwania gatunków gospodarczo szkodliwych, ustalenie składu ichtiofauny zapewniającego najwyższą dochodowość badanych wodozbiorów itd. Im szersze wykształcenie posiadać będą pracownicy zespołu badawczego, tym więcej znajdą problemów wiążących się z danym zagadnieniem badanym systematycznie.

Inny przykład. Zadanie systematyczne to wszechstronne zbadanie jakiejś grupy związków chemicznych; problemy wyłaniające się mogą być niezmiernie różne np. przydatność badanych związków w różnych gałęziach przemysłu, w rolnictwie, czy lecznictwie, użycie ich jako odczynników, lub wreszcie stadiów pośrednich prowadzących do jeszcze innych ciał, odszukanie nowej preparatyki, lub metod analitycznych itd.

Jeszcze jeden przykład. Zadanie systematyczne to opracowanie unaczynienia narządów dokrewnych u pewnego gatunku zwierzęcia. Powstająca problematyka: lepsze zrozumienie działania badanych narządów, znalezienie metod pozwalających na precyzyjniejsze przeprowadzanie doświadczeń fizjologicznych, odszukanie powiązań filogenetycznych między gatunkami spokrewnionymi itd.

Z dotychczasowych rozważań można wyciągnąć pewne wnioski praktyczne, które należałoby brać pod uwagę przy planowaniu badań naukowych.

A więc przede wszystkim nie można i nie należy planować rozwiązania problemu, bo tego rodzaju planowanie tylko w wyjątkowym wypadku może być realne. Po drugie, planując badania systematyczne nie możemy się starać o napięcie planu wyłącznie przy ich pomocy, nie powinniśmy dopuścić do tego by one absorbowały cały czas i całą energię zespołu badawczego, aby cała aparatura zakładu badawczego, odczynniki, literatura, były w zupełności wykorzystane przez planowaną pracę. Przeciwnie, zarówno każdy pracownik jak i cały zespół powinien posiadać w planie pewną swobodę czasową pozwalającą na przeprowadzenie w każdym momencie dodatkowych badań i na studia szeroko ujętej literatury przedmiotu.

Potrzeba przeprowadzania badań dodatkowych nasuwa konieczność posiadania szerszej bazy materialnej niż jest ona potrzebna do zaplanowanych badań systematycznych. Konieczny jest szerszy wachlarz aparatów naukowych, a przede wszystkim jak najobfitsza bi-

blioteka podręczna oświeclająca badane zagadnienia z możliwie wielu punktów widzenia.

Jak więc odpowiedzieć na pytanie postawione na początku: czy słuszne są głosy przemawiające za ostrożnością w planowaniu badań naukowych? Odpowiedź brzmiałaby w sposób następujący: niesłuszne jest ogólnikowe wzywanie do bliżej nieokreślonej ostrożności, gdyż wiele badań można i trzeba planować szczegółowo. Natomiast trzeba się zgodzić, że planowanie badań naukowych musi mieć inny charakter jak planowanie produkcji przemysłowej, czy rolnej i wymaga przede wszystkim uwzględnienia potrzeby stałej rezerwy materiałowej, osobowej i czasowej, która powinna być przewidziana jako środek służący do rozwiązywania nasuwających się zagadnień problemowych.

Oczywiście nasuwa się zagadnienie jak duża powinna być ta rezerwa, jakie będą słuszne rozmiary marży w zakresie poszczególnych „surowców“ badania naukowego, jeśli czas pracownika naukowego, aparaturę, odczynniki, literaturę przedmiotu porównamy do surowców zakładu produkcyjnego. Odpowiedź jest ogromnie trudna i właściwa ocena planu musi się oczywiście oprzeć na opinii aktywnych badaczy danej dziedziny wiedzy. Uwzględniając te założenia postaram się jednak o wysunięcie pewnych sugestii.

Przedem wszystkim więc rozmiary rezerwy zależą od tego na jak długi okres planujemy badania. Przy układaniu planu na jeden rok możemy rozmiary rezerw obniżyć, przy planowaniu na okres kilkuletni trzeba rezerwy podwyższać, gdyż nie wiemy jakie zagadnienia wyłonią się zarówno z naszych badań, jak i z prac innych autorów wykonanych niezależnie w kraju czy zagranicą, a także jakie zagadnienia zostaną wysunięte na pierwszy plan przez życie, nie liczące się z zamiarami badaczy. W dalszych rozważaniach więc założmy, że planujemy na okres dwuletni.

Czas pracownika winien być moim zdaniem tak planowany, aby rezerwa wynosiła około 30% czasu wymaganego przez badania ściśle systematyczne. Jeśli chodzi o aparaturę i wydawnictwa naukowe to zasadniczo wszystkie aparaty nadające się do zastosowania i całość literatury przedmiotu winny stać do dyspozycji. Jest to oczywiście praktycznie niemożliwe i nigdzie chyba na świecie nie osiągalne. Rozwiązanie trudności musi tu nastąpić w szerszych ramach, tak więc pracownie i biblioteki zespołu katedr, wydziału, czy szkoły, muszą się starać o to, aby zestaw posiadanych pomocy naukowych poszczególnych zakładów uzupełniał się wzajemnie, dając jak najwszechstron-

niejsze możliwości adaptowania planu badań do nasuwających się zagadnień. Jeśli chodzi o literaturę naukową, to uwzględnić tutaj trzeba współpracę różnych szkół wyższych tego samego ośrodka, a także starać się o planowe zaopatrzenie wszystkich bibliotek naukowych w kraju, tak, aby wzajemna wymiana pozwoliła na możliwie bliskie podejście do ideału, którym jest kompletna znajomość pracy wszystkich poprzedników.

Te zagadnienia wykraczają jednak już poza ramy niniejszego artykułu, w którym starałem się rozważyć metodykę planowania badań naukowych w poszczególnych katedrach.

UNIWERSYTET im. MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU

BOGDAN SUCHODOLSKI i IRENA WOJNAR

BADANIA W ZAKRESIE DYDAKTYKI SZKOŁY WYŻSZEJ

I. DONIOSŁOŚĆ BADAŃ

ZAGADNIENIE zwiększenia wydajności pracy szkół wyższych rozpatrywane być może z wielu różnych stanowisk, ponieważ zwiększenie tej wydajności zależy rzeczywiście od wielu różnych czynników. Wśród nich nie najmniejsze znaczenie ma z pewnością dydaktyczna organizacja pracy studentów i personelu nauczającego. Powszechnie wiadomo, iż współczesna wiedza dydaktyczna posiada dość pokaźny dorobek w zakresie nauczania elementarnego, niewielkie osiągnięcia w zakresie nauczania średniego i prawie żadnych wyników w dziedzinie nauczania na szczeblu wyższym.

Praca uniwersytetów była od wieków pracą „wolną“ w znaczeniu swobodnego kształtowania się stosunku ucznia do mistrza, a różne próby reglamentacji tego stosunku podejmowane przez państwa absolutystyczne w XVIII i XIX stuleciu miały charakter przepisów niemal policyjnych. Ani w jednym ani w drugim wypadku problem sposobów nauczania nie stawał jako ważny i samoistny. Gdy w czasach ostatnich, w związku z wielkim napływem rzeszy studentów, coraz trudniej było godzić w szkołach wyższych zadania badawcze i zadania nauczające rozwiązano tylko praktycznie te sprzeczności, zależnie od typu szkoły i od upodobań głównych profesora. Jedni stawali się dobrymi nauczycielami, inni troszczyli się tylko o swe badania, wierząc iż uczestnictwo studentów w tych badaniach jest dla nich najlepszą szkołą. I jedni i drudzy kierowali się własnymi przekonaniem dydaktycznymi, wyniesionymi zazwyczaj z własnej młodości. Nie czynili ich zazwyczaj przedmiotem analizy sprawdzającej, przedmiotem naukowych badań.

Gdy dziś stajemy wobec konieczności świadomego i celowego usprawnienia pracy nauczającej szkół wyższych, nie mamy się zupeł-

nie na czym oprzeć. Nie wiemy jaka organizacja dydaktyczna jest rzeczywiście dobra, a jaka zła, nie wiemy w jakich warunkach takie formy nauczania i sprawdzania winny być stosowane, nie wiemy co wzmacnia wydajność i skraca czas pracy studenta, a co mu pracę utrudnia i rozprasza? Żadna z tradycyjnych form nauczania wyższego — wykład, ćwiczenia, seminarium, praca samodzielna, egzamin — nie była przedmiotem systematycznych badań dydaktycznych. Życie jednak nie czeka i pod naporem jego potrzeb podejmowane są różne próby organizacyjne — zarówno przez młodzież samą, jak i przez uczelnie — próby niekiedy szczęśliwe, niekiedy nieudane, ale zawsze cenne jako materiał dla badań, które by z tych doświadczeń praktycznych chciały wyciągać wnioski dla ulepszenia działań późniejszych.

Podjęcie takich badań wydaje się sprawą pilną i społecznie szczególnie ważną. Nie jest słuszny spotykany czasami argument, iż na szczeblu szkoły wyższej jedynym czynnikiem rzeczywiście kształcącym jest wybitna naukowa indywidualność profesora, i że — wobec tego — wszelkie dydaktyczne badania prowadziłyby do ustalania prawideł dotyczących nieistotnych czynników procesu nauczania. Oczywiście, iż swoista wartość naukowej indywidualności profesora jest szczególnie doniosłym czynnikiem kształtowania umysłu jego uczniów, ich wiedzy, umiejętności pracy, zamiłowania do badań itd. Ale — po pierwsze — rola tego czynnika jest tym większa, im wyłącznie chodzi o przygotowanie naukowców, a nie ludzi z dyplomem zawodowym, powtóre zaś działanie tego czynnika nie byłoby pomniejszone, a nawet mogłoby być wzmocnione, gdyby pewne organizacyjne i porządkowe sprawy rozwiązywane były lepiej, niż wówczas gdy się im nie udziela wystarczającej uwagi. Wreszcie należy mieć na względzie, iż wielkie indywidualności naukowe są niezbyt częste i że szkoły wyższe zatrudniają bardzo wielu takich ludzi, którzy, będąc specjalistami w tej dziedzinie, nie są jej twórczymi pracownikami. Są to w pełnym tego słowa znaczeniu nauczyciele. Nie widać powodów, dla których praca ta — podobnie jak w szkole podstawowej i średniej, gdzie zresztą również występuje rola indywidualności nauczyciela — nie miałaby być analizowana i kierowana dydaktycznie.

Badania nad „dydaktyką szkoły wyższej“ mają — oczywiście — zakres bardzo rozległy. Zakład Pedagogiki II Uniwersytetu Warszawskiego podejmując te badania, ograniczył się na razie do włas-

nych swych studentów, aby na tym terenie ustalić pewne zasadnicze problemy oraz wypróbować niektóre metody. Jest rzeczą oczywistą, iż rozszerzenie zasięgu tych badań odsłoniłoby dalsze zagadnienia, występujące na innych terenach studiów. Nie wydawało się jednak rzeczą słuszną obejmować te tereny od razu w pierwszym rzucie prac badawczych. Wyobrażaliśmy to sobie raczej w inny sposób. Chcieliśmy artykułem niniejszym, który jest sprawozdaniem ze wstępnej fazy badań, zainteresować inne zakłady naukowe i nawiązać łączność z zainteresowanymi. Rozszerzenie zasięgu naszych badań dokonywałoby się w ten sposób etapami w miarę okazywania przez inne zakłady szkół wyższych chęci uczestniczenia w takich badaniach. Istnieje wiele powodów, dla których taki ewolucyjny i organiczny rozwój pracy badawczej nad dydaktyką szkoły wyższej wydawał się godnym zalecenia. Wśród tych powodów nie najmniej ważnym jest i ten, iż badania nad dydaktyczną stroną pracy poszczególnych zakładów mogą być prowadzone tylko przy pełnej i chętnej zgodzie ich kierownictwa, tylko tam, gdzie kierownictwo to jest rzeczywiście zainteresowane dydaktyczną problematyką.

Przedstawimy obecnie początkową fazę badań podjętych w ramach naszego zakładu, aby w ten sposób określić przynajmniej w ogólnych zarysach pewną wspólną platformę problematyki dla innych zakładów, które by chciały podjąć z nami współpracę oraz aby w ten sposób wysunąć pewną ilość kwestii spornych i wątpliwych, a nadających się do publicznej dyskusji.

II. BADANIA WSTĘPNE ZE STUDENTAMI PEDAGOGIKI

BADANIA nasze rozpoczęliśmy w końcu roku akad. 1949/50 ograniczając się narazie do rozmów ze studentami na temat sposobów ich uczenia się, oceny ćwiczeń i seminariów uniwersyteckich itp. Początkowo nie stawialiśmy sobie żadnych konkretnych problemów do zbadania, chcieliśmy bowiem problematykę wyprowadzić z wypowiedzi samych studentów, zapoznać się niejako z istotnymi zagadnieniami dydaktyki uniwersyteckiej w świetle opinii studentów. Okres wstępnych badań można dziś, z perspektywy zdobytych doświadczeń, podzielić na dwa etapy, z wyraźnie narastającą problematyką, uściślaniem zagadnień i stopniowym precyzowaniem metod badawczych.

Rozmowy z uczestnikami seminariów

Punktem wyjścia naszych badań były rozmowy przeprowadzone w końcu roku akademickiego 1949/50 ze studentami II, III i IV roku pedagogiki, w ilości ogólnej około 150 osób, z pominięciem na razie studentów I roku studiujących na studium zreformowanym (w ramach Studium Nauk Społecznych). Rozmowy prowadzone były osobno z uczestnikami poszczególnych ćwiczeń seminaryjnych i pro-seminaryjnych, miały charakter luźny, pozwalający uczestnikom na najbardziej swobodne wypowiadanie się. Celowo nie użyto kwestionariuszy z ustalonymi z góry pytaniami, chodziło bowiem o stworzenie okazji do wypowiadania przez studentów własnych uwag i spostrzeżeń co może nie zawsze udałoby się objąć schematem pytań ankietowych. Było to przecież, jak zaznaczono powyżej — stadium wstępne pozwalające w przyszłości ustalić w zarysie ogólnym problematykę dalszych badań. Rozmowę ze słuchaczami rozpoczynała w każdym zespole ocena tegorocznego seminarium, a to zarówno ze względu na jego tematykę, jak i metody pracy. Profesor zadawał uczestnikom zebrania szereg ogólnych pytań, które w zasadzie można by podzielić na dwie duże grupy:

1. Pytania dotyczące form uczenia się i pracy samodzielnej studentów, bądź indywidualnej, bądź kolektywnej, a to zarówno w zakresie przygotowywania się do obowiązujących egzaminów i ćwiczeń, jak i w zakresie pracy „nadobowiązkowej” wynikającej z indywidualnych zainteresowań.

2. Pytania pozwalające na wydobycie krytycznej oceny uniwersyteckich ćwiczeń, wykładów itp. z punktu widzenia ich przydatności w osiągnięciu jak najlepszych wyników nauczania.

Wyniki naszych rozmów dadzą się pogrupować w szereg zagadnień sygnalizujących zasadnicze trudności i braki zarówno w pracy dydaktycznej jak i w samodzielnym uczeniu się studentów. W stosunku do grup zagadnień wymienionych w punktach 1 i 2 wnioski ogólne przedstawiają się następująco:

1. 1) W zakresie uczenia się nadobowiązkowego, tzw. „bezinteresownego” studenci napotykają na szereg trudności spowodowanych w dużym stopniu chronicznym brakiem wolnego czasu, przemęczeniem pracą zawodową i wynikającą stąd koniecznością ograniczania nauki i lektury do niezbędnego minimum. Trzeba bowiem podkreślić, że studenci pedagogiki lat starszych w 95% zajmują się pracą zarobkową, w ogromnej większości

nauczycielską, co stwarza im zupełnie specyficzne warunki studiowania. Tym więc w pierwszym rzędzie tłumaczyć należy stosunkowo nieliczną grupę osób zajmujących się lekturą nadobowiązkową. Brak czasu i częste niestety zjawisko opóźnienia w studiach rzadko pozwalają na zajmowanie się problematyką interesującą studenta w sposób rzeczywiście bezinteresowny. Z konieczności ogranicza się lekturę pozaobowiązkową do lektury czasopism zawodowych z pominięciem książek wymagających więcej czasu i skupienia. Większość zresztą lektury dobierana jest pod kątem przyszłej jej przydatności, np. do egzaminu, pracy itp. Na ogół podstawę samodzielnej pracy studenta stanowi przygotowanie się do egzaminu i związana z tym lektura obowiązkowa oraz przygotowanie się do ćwiczeń i seminariów. Jest to również punkt wyjścia dla tworzenia się indywidualnych zainteresowań (np. samodzielne rozszerzanie zakresu wymaganej lektury). Pewną okazję do zaspokojenia indywidualnych zainteresowań daje, programowo przewidziana, dowolność w wyborze tzw. przedmiotu pobocznego rozszerzanego nieraz do obszernego studium.

Już na podstawie wstępnych rozmów można było z pewnością stwierdzić, iż potrzeba bezinteresownego rozszerzania wiadomości objętych rygorami studiów istnieje u ogromnej większości młodzieży — hamowana nienormalnymi warunkami studiów.

1. 2) Ponieważ stwierdzono, że centralną dla studenta sprawą w toku jego studiów jest p r z y g o t o w a n i e i z d a n i e e g z a m i n u, interesowało nas zagadnienie sposobów uczenia się i oceny samego egzaminu tym bardziej, iż egzaminy na studium niezreformowanym obejmują na ogół bardzo duże partie materiału, wymagają długiego uczenia się i intensywnej samodzielnej pracy. Okazało się, iż studenci nasi mają bardzo różnorodne sposoby uczenia się wypracowywane na ogół samodzielnie, niestety w większości: metodą prób i błędów. Nikt bowiem w początkach ich studiów nie dawał im żadnych zaleceń orientacyjnych, jak należy się uczyć, jak sporządzać notatki, pisać referaty itp. Stwierdziłszy istnienie dużej ilości takich indywidualnych sposobów; niektóre osoby uczą się np. tylko z obszernych streszczających notatek, inne po prostu przepisują ważniejsze partie podręcznika, jeszcze inne podkreślają w podręczniku zdania i ustępy ważniejsze, przywiązując przy tym zasadniczą wagę do posiadania własnego egzemplarza podręcznika. Rozkładanie materiału w czasie w nielicznych tylko wypadkach objęło dłuższy okres czasu. Zgadzając się oczywiście z zasadą, iż nauka do

egzaminu winna odbywać się w ciągu długiego okresu czasu, a partie materiału należy równomiernie rozkładać na szereg dni i tygodni, większość studentów przyznaje, iż w praktyce nauka ich odbywa się w pośpiechu, przed samym egzaminem, często tylko nocami, ma charakter wyraźnie pamięciowy. Jest to nauka krótka, intensywna i teoretyczna, rozpoczyna się zwykle od oceny materiału z punktu widzenia „czego można się nie nauczyć“, tzn. „jak pyta profesor“. Taka najzupełniej wadliwa i szkodliwa sytuacja jest spowodowana chyba nie tylko brakiem czasu i koniecznością pośpiesznego zbywania obowiązków studenckich. Studenci, zwłaszcza lat starszych, przyzwyczaili się do tradycyjnego ujmowania egzaminu jako zaspokajania dziwacznych nieraz zachcianek profesora, uznając egzamin wcale nie za próbę samodzielnego myślenia, samodzielnego operowania przyswojonym materiałem i krytycznego intelektualnego stosunku do przerabianego materiału. Dla wielu osób egzamin to tylko przypadkowe od tzw. „szczęścia“ zależne od mechanicznie złożonego sprawozdania z ulubionej przez profesora partii takiego, czy innego podręcznika, wynikający z niesławnych tradycji uniwersyteckich zwyczaj dostosowywania się do profesorskich nawyków, powtarzana z roku na rok na studenckiej „giełdzie“ fama o tym, że ten profesor „lubi“ tego tylko autora, a inny wymaga pamięciowego wykucia się tej tylko części podręcznika.

Niewątpliwie sposób egzaminowania, opinia o samym egzaminie wpływa decydująco na sposób przygotowywania się do tego egzaminu. Problem ten wydał nam się bardzo zasadniczym w dalszych etapach naszych badań.

W ścisłym związku ze sprawą uczenia się do egzaminów pozostaje zagadnienie indywidualnego i kolektywnego przygotowywania się do tych egzaminów. Studenci nasi mając w pamięci niedawne (1949) doświadczenia Zespołów Samopomocy w Nauce stwierdzili na ogół dość zgodnie, iż kolektywne uczenie się jest możliwe i daje dobre rezultaty dopiero w drugim stadium nauki. Pierwsze stadium musi natomiast być indywidualne, polega ono na czytaniu wymaganego tekstu podręcznika z ewentualnym streszczaniem a koniecznie i notowaniem zagadnień trudnych, wymagających dyskusji i objaśnień. W ten sposób dopiero tworzy się realna podstawa dla drugiego stadium nauki, czyli zbiorowej krytycznej kontroli wyników indywidualnego uczenia się poszczególnych członków zespołu. Charakter tego drugiego stadium zależy od typu przerabianego materiału. Zbiorowa dyskusja ułatwia studentom właściwe zrozumienie i ocenę

tekstu, wyjaśnia członkom zespołu dostrzeżone w czasie pierwszego stadium nauki wątpliwości. Uczenie innych, tłumaczenie już przyswojonego materiału utrwala zdobyte wiadomości i pomaga w lepszym opanowaniu przedmiotu. W ten sposób nauka zbiorowa spełnia podwójną rolę w stosunku do członków zespołu, z których każdy ma okazję być „uczonym” i „uczącym”. Studenci są na ogół zdania, że kolektywna krytyczna metoda pracy stosowana w szerszym niż dotąd zakresie może przyczynić się do coraz bardziej rzetelnego pojmowania egzaminów i nauki i wypierania starego obyczaju „kucia”.

Zagadnienia grupy 2 — wyodrębnione w celu łatwiejszego operowania zdobytym w czasie rozmów ze studentami materiałem ukazują w krytycznym świetle organizację studiów. Z konieczności dyskusja nasza ograniczyła się do oceny ćwiczeń i seminariów, ponieważ studenci z braku czasu rzadko uczęszczają na wykłady. Jest to cecha specyficzna dla studiów niezreformowanych, iż student nie musi chodzić na wykłady, a może otrzymać podpis profesora w indeksie.

2. 1) Ćwiczenia proseminaryjne i seminaryjne. Ogólne sprawy organizacyjne.

Z konieczności kontakt studenta z uczelnią ograniczał się do obowiązkowego udziału w seminariach i proseminariach oraz w ćwiczeniach praktycznych. Obecność na wymienionych zajęciach jest ściśle kontrolowana, każdy student musi wykazać się czynnym w nich udziałem.

W toku dyskusji nad ćwiczeniami zgodnie ubolewano nad stosunkowo słabą aktywnością intelektualną studentów, tzn. niechętnym zabieraniem głosu w dyskusjach. Bierna postawa wielu uczestników ćwiczeń w pewnym tylko stopniu daje się tłumaczyć brakiem czasu na odpowiednie przygotowanie do dyskusji. Ważną sprawą, podkreślaną przez studentów, jest jeszcze wciąż za mały nacisk ze strony uczelni na aktywniejszy ich udział w zebraniach seminaryjnych. Studenci na ogół chcą być „zmuszani” do bardziej czynnej pracy intelektualnej, żądają rygorów wiedząc, że w takiej sytuacji jest to środek radykalny i jedyny. W toku naszych rozmów domagali się np. bardzo ścisłego podawania tematów przyszłych seminariów, kontrolowania obowiązującej wszystkich uczestników lektury pomocniczej.

2. 2) P r o s e m i n a r i u m.

Dyskusja ze studentami II roku poszła raczej po linii tematów zebrań, podczas gdy starsi skłonni byli zajmować się formą zebrań i pracy. Jest rzeczą niezmiernie charakterystyczną, iż studenci II roku chętnie zajmują się tematyką o charakterze ogólnym problemowym, niż zagadnieniami bardziej praktycznymi, w konkretnym rozumieniu „pouczającymi”. Studenci na tym poziomie pragną na zebraniach proseminaryjnych w pierwszym rzędzie ustalić, i to drogą dyskusyjną, podstawowe zagadnienia ogólne — w pewnym sensie swój zawodowy pogląd na świat, chcą być wprowadzeni w elementarną problematykę badawczą. Proseminarium chcą więc widzieć jako szkołę samodzielnego myślenia; odpowiada im możliwie ogólny charakter lektury obowiązującej, duża ilość dyskusji, referaty raczej krótkie, problemowe. Pytanie, czy w tego rodzaju dyskusjach potrzebna jest właściwie osoba profesora wywołała odpowiedź, że profesor potrzebny jest w charakterze kierownika dyskusji, „żeby sprawdzić, czy dobrze rozumiemy to, co czytamy”.

2. 3) S e m i n a r i u m.

Seminarium (rok III i IV) rozumiane jest przez studentów bardziej specjalizacyjnie. Pragną oni na seminarium pogłębić swą wiedzę teoretyczną ucząc się równocześnie wiązać nabywaną teorię z wykonywaną pracą zawodową. Seminarium, w przeciwieństwie do ćwiczeń praktycznych, nie może mieć charakteru wyłącznie utylitarnego, ale intelektualny (studium zagadnień). Jakkolwiek najłatwiej opierać się na wspólnej bazie książkowej, studenci zdają sobie sprawę z wyższości bazy zagadnieniowej i w taki przede wszystkim sposób pragną pracować.

Zebrań seminaryjne, zdaniem studentów, winno składać się z trzech części: referat, koreferat, dyskusja (przygotowana). Niewątpliwie najistotniejszą częścią pracy jest przygotowanie referatu, co w naszym zakładzie odbywa się zwykle w sposób kolektywny, zawsze przy pomocy pracującego z danym seminarium asystenta. Zespołowe przygotowanie referatu winno opierać się na podziale tematu (części referatu), nigdy natomiast na podziale lektury. Tylko w ten sposób da się uniknąć podziału referatu na niepowiązane ze sobą części. Przygotowanie referatu to w pierwszym stadium lektura, następnie indywidualne opracowanie wstępne, wreszcie dyskusja na zebraniu z asystentem. Audytorium powinno posiadać elementarną znajomość

tematu opartą o obowiązującą wszystkich (i kontrolowaną) lekturę pomocniczą, by odciążyć osoby referujące od nużącej i często zupełnie zbędnej części informacyjnej. W ten sposób punkt ciężkości referatu seminaryjnego winien być przesunięty na część problemową i dyskusyjną.

Odrębne trudności nasuwa studentom pisanie pracy seminaryjnej obowiązującej w ciągu dwuletniego udziału w seminarium. Prace te pisane są najczęściej w pośpiechu, przed końcem roku, nawet czytanie ich i zbiorowa krytyka na seminarium nie dają w praktyce żadnych rezultatów z uwagi na brak czasu i termin oddania. Sprawa nabycia w toku studiów techniki pisania pracy, zbierania materiałów, układu treści itp. wydaje się sprawą bardzo ważną i wszystkim studentom niezwykle potrzebną.

Studia a praca zawodowa.

W toku dyskusji wyłoniła się sprawa pierwszorzędnej wagi, niezaplanowana jako odrębny temat rozmowy, ale wynikająca ze wszystkich poruszanych zagadnień. Jak przedstawia się problem przygotowywania studenta w toku studiów do jego pracy zawodowej, przyszłej, czy też już obecnie wykonywanej? Przysłowiowe dawniej oderwanie studiów od życia w dużym stopniu usunięto na naszym studium przez wprowadzenie szeregu specjalizacyjnych ćwiczeń praktycznych dla studentów III i IV roku. Istnienie tych ćwiczeń w pełni usprawiedliwia intelektualny charakter zebrań seminaryjnych, równocześnie jednak i seminaria muszą studentom ułatwiać wykrycie związku między tym, o czym się mówi na seminarium a tym, co się robi w pracy zawodowej. Wiele osób wciąż jeszcze za mało rozumie, po co potrzebna im jest teoria. To zagadnienie wymaga z pewnością specjalnego rozpracowania i być może wprowadzenia nowych metod dydaktycznych szeregu zajęć tak, by uściślić w zakresie tych zajęć wzajemne oddziaływanie na siebie teorii uniwersyteckiej i praktyki zawodowej.

Omówione powyżej zagadnienia, mimo swego wstępnego, wprowadzającego charakteru stawiają już w ogólnym zarysie problematykę dalszych badań. W oparciu o te zagadnienia ustaliliśmy już w roku akademickim 1950/51 do dalszego badania następujące kwestie:

1. Rodzaje i formy uczenia się studentów — uczenie się do egzaminów, uczenie się nadobowiązkowe, bezinteresowne, uczenie

się na ćwiczeniach i seminariach, ocena przydatności ćwiczeń i seminariów dla indywidualnego nabywania wiedzy i sprawności intelektualnej, metody uczenia się studentów, uczenie się indywidualne i kolektywne.

2. Krytyczna ocena rodzajów i form nauczania uniwersyteckiego — wartość dydaktyczna wykładów, ćwiczeń i seminariów, współpraca profesorów i pomocniczych sił naukowych ze studentami.

Dydaktyka uniwersytecka w świetle postulatu walki o wyniki nauczania, o należyte przygotowanie kadr wykwalifikowanych fachowców.

Stwierdziliśmy na wstępie, iż zagadnienia grupy 2. wymagałyby zastosowania szeregu nowych skomplikowanych metod badawczych, wypracowania właściwych kryteriów obiektywnej oceny. Zbadanie ich opierać się musi na dokładnym zapoznaniu się z założeniami dydaktycznymi poszczególnych wykładowców, na wnikliwym studium programów. Zdając sobie sprawę z poważnych trudności przy podjęciu tego rodzaju badań, odsunęliśmy te zagadnienia na razie na plan drugi, co jednak nie zmniejszyło naszego przekonania o zasadniczej doniosłości tej właśnie problematyki. Raz jeszcze jednak należy podkreślić, iż charakter naszych badań był jeszcze i w tym okresie wstępny, eksperymentalny, że szukaliśmy dopiero właściwej metody napotykać raz po raz na poważne trudności i wątpliwości.

Tak więc przystąpiliśmy do badania spraw wymienionych w punkcie 1., tzn. rodzajów i form uczenia się studentów.

Metoda drugiego etapu badań

Kwestionariusz

Za podstawowe źródło naszych informacji na temat uczenia się studentów uznaliśmy indywidualne wypowiedzi samych studentów. Badania przeprowadzała grupa 5-osobowa (3 asystentów Zakładu Pedagogiki II i 2 magistrantów), przy czym terenem badań był znów tylko Zakład Pedagogiki, tzn. przedmiotem badań byli studenci pedagogiki i wszystkich lat studiów, a więc zarówno III i IV roku studium niezreformowanego jak i I i II roku studium zreformowanego (studiujący pedagogikę w ramach Studium Nauk Społecznych). Osoby badające zaopatrzone były w obszerny kwestionariusz (omówiony poniżej), odpowiedzi badanych szczegółowo protokołowano.

Przed rozpoczęciem badań osoba badająca notowała dokładnie dane o osobie badanej, tzn. jej stopień zaawansowania w studiach, ilość zdanych egzaminów, szczególne zainteresowania, dowiadywała się, czy dana osoba pracuje zarobkowo i gdzie, ile czasu zajmuje jej dziennie praca a ile studia, czy jest członkiem organizacji młodzieżowej, czy kółka naukowego. Do tych danych dołączano zwykle opinię naukową o badanym studencie, uwagi o jego udziale w ćwiczeniach, seminariach itd. Ogółem zbadano około 60 osób, przy czym rozmowy miały charakter bardzo szczegółowy, trwały średnio około 2—3 godzin. Kwestionariusz pomyślany wyłącznie jako instrukcja dla badających nie mógł być w żadnym wypadku używany, jako pismenna ankieta. Forma pytań pozwalała badanym na zupełnie swobodne wypowiadanie się, na formułowanie własnych uwag i spostrzeżeń, nie zawsze bezpośrednio wynikających z pytań kwestionariusza. Stąd właśnie obszerność wypowiedzi, szereg nowych cennych spostrzeżeń.

Pytania zawarte w naszym kwestionariuszu dotyczyły czterech zagadnień szczegółowych łącznie zatytułowanych jako rodzaje i formy uczenia się studentów, a mianowicie:

U c z e n i e s i ę d o e g z a m i n ó w — pytania dotyczyły indywidualnego sposobu uczenia się studentów, tzn. spraw takich jak rozkład materiału w czasie, ilość koniecznych do zupełnego opanowania materiału powtórzeń i ich organizacja (np. rola kolektywu), stosunek do przerabianego materiału (krytyczny, czy pamięciowy), zakres dobieranej lektury (dobrowolnie rozszerzony, czy ograniczany na podstawie informacji „giełdy”), technika notowania itp.

Ważną też była dla nas kolejność zdawanych egzaminów i wiadomość, czy dany student nabywał stopniowo techniki przygotowywania się do nich, następnie różne sposoby przygotowywania się do egzaminów z uwagi na: 1) jego rodzaj (egzamin historyczny, problemowy, logika), 2) zakres (duże egzaminy na studium niezreformowanym, małe, ale liczne na studium zreformowanym). Interesowała nas również sprawa przydatności uczęszczania na ćwiczenia i seminaria z danego przedmiotu w przygotowywaniu się do egzaminu.

I n n e r o d z a j e u c z e n i a s i ę. Pytania kwestionariusza dotyczyły zakresu i tematyki zajęć, bądź zupełnie dobrowolnych jak np. nadobowiązkowa lektura samodzielna, nie objęta wymaganiami studiów, bądź zajęć obowiązkowych, jednak przewidzianych do wyboru przez studenta (np. wykłady i ćwiczenia monograficzne, przed-

miot poboczny i in.). Interesowało nas zagadnienie, czy i w jakim stopniu studia zaspokajają indywidualne zainteresowania studentów, czy dają im okazję do rozszerzania tych zainteresowań.

Uczenie się indywidualne i zespołowe. Pytaliśmy się badanych studentów o organizację zespołów przygotowujących się kolektywnie do egzaminów i ćwiczeń, o technikę ich pracy, stopień zaawansowania poszczególnych członków zespołu (np. czy był w nich ktoś kierujący pracą zespołu), częstotliwość zebrań itp. Próbowaliśmy również wydobyć uwagi krytyczne od osób, które np. uczyły się do jednego egzaminu w zespole, do innego indywidualnie, ocenę takiego czy innego sposobu uczenia się. Jedynym jednak sprawdzianem tej oceny mógł być dla nas stopień, uzyskany przez danego studenta na egzaminie. Nie byliśmy oczywiście w stanie sprawdzić ani rzeczywistego stopnia przyswojonej wiedzy, ani też trwałości jej zapamiętania.

Ocena poszczególnych form zajęć uniwersyteckich w stosunku do egzaminów, pracy zawodowej, własnej sprawności intelektualnej. W pierwszej części tego zagadnienia chodziło nam głównie o ocenę przydatności ćwiczeń i wykładów, opracowywania referatów, lektury itp. w zdawaniu egzaminów. Chodziło o ustalenie ewentualnych korelacji, przy czym znowu głównym kryterium musiał być z konieczności stopień uzyskany na egzaminie. Część druga nasuwała o wiele poważniejsze trudności, kryterium bowiem stanowiło powodzenie, czy niepowodzenie w pracy zawodowej studenta, a ustalenie obiektywnych dowodów stwierdzających bezpośredni związek między tym powodzeniem względnie niepowodzeniem, okazało się prawie niemożliwe. Próbowaliśmy jednak wydobyć przynajmniej te elementy programu, czy dydaktyki uniwersyteckiej, które niewątpliwie z pracą zawodową mają związek bezpośredni (np. ćwiczenia praktyczne). Najtrudniejszą okazała się próba krytycznej oceny studiów z punktu widzenia zdobywania przez studenta zasobu wiedzy i sprawności intelektualnej. Pytania kwestionariusza musiały być sformułowane w taki sposób, by samym studentom pozostawić możliwość swobodnej oceny, przy czym nie mieliśmy żadnego sposobu zobiektywizowania tej oceny (poza oczywiście opinią zakładu o tym studencie, ale nie można było wyodrębnić wpływu oddziaływania studiów od wpływu innych niemniej ważnych czynników). Pytania z tego zakresu starały się dopomóc studentom w sprecyzowaniu czynników wpływających na wzrastanie ich sprawności intelektualnej i wyodrębnienie spośród tych czynników roli

pracy samodzielnej i działania dydaktycznego (ocena poszczególnych form zajęć uniwersyteckich, typu seminariów, typu egzaminów itp.).

Wyniki indywidualnych rozmów ze studentami

1. Przygotowanie się do egzaminów. Stwierdziliśmy na ogół dużą różnorodność sposobów uczenia się studentów, niezupełnie uwarunkowaną typem czy zakresem egzaminu, zupełny brak skutecznej techniki pracy umysłowej, np. wielu zwłaszcza studiujących na I i II roku utożsamia sporządzenie dokładnych sprawozdawczych notatek z przyswojeniem sobie materiału, nie potrafi operować materiałem w sposób odmienny niż to miało miejsce np. na ćwiczeniach. Bardzo często studenci obserwują u siebie nauczenie się „pozorne“, tzn. zapamiętanie materiału, czasem nawet połączone ze zrozumieniem, ale brak umiejętności posługiwania się tym materiałem, brak krytycznego doń stosunku. Niewątpliwie ważną sprawą jest sam egzamin, a to nie tylko z uwagi na jego charakter (wynikający z typu przerabianego materiału — np. bardziej pamięciowy — historyczny, czy bardziej problemowy), ale z uwagi na samą technikę egzaminowania, sposób zadawania pytań i egzekwowania wiadomości. Po niektórych np. egzaminach studenci zgodnie stwierdzają, iż przygotowywali się do nich źle, zbyt mechanicznie i pamięciowo, a egzaminator pytał „na inteligencję“. Nie udało nam się ustalić żadnych wyraźnych związków między sposobem uczenia się a wynikiem egzaminu, nie możemy stwierdzić, czy lepiej uczyć się indywidualnie, czy kolektywnie, dużymi partiami, czy małymi częściami. Jest chyba jednak rzeczą niewątpliwą, że systematyczne długofalowe przygotowanie się do jednego dużego egzaminu stanowi lepszą rękojmę dobrego nauczenia się i zrozumienia, niż stosowane najczęściej na SNS równoczesne przygotowywanie się studenta do kilku mniejszych egzaminów, ale zdawanych w jednej sesji. Taka konieczność pracy nad różnorodnymi zagadnieniami rozбивa uwagę i obniża wyniki pracy, zwłaszcza, że studenci i tak obarczeni są dużą ilością obowiązków i podlegają rygorom dyscypliny studiów. Konieczność więc skupienia się w pewnym okresie czasu na jednym tylko przedmiocie opracowywanym do egzaminu, wydaje się nie ulegać wątpliwości.

2. Inne rodzaje uczenia się. Porównując naukę nadobowiązkową studentów lat starszych i studentów studium zreformowanego możemy na podstawie naszych rozmów stwierdzić duże różnice wynikające z pewnością nie tylko z przeciążenia pracą zawodową roczników starszych. Badani studenci I i II roku może nie

w 90%, ale w dużej liczbie również pracują, czasem jest to praca nauczycielska, czasem praca na terenie społecznym, czy młodzieżowym, również jednak absorbująca. Większa dyscyplina pracy na studium zreformowanym stwarzająca konieczność systematycznej pracy, w wielu wypadkach wpływa na rozszerzenie zainteresowań studenta, zmusza do obszernej lektury. W dużym stopniu tłumaczyć to można także i obszernością nowego programu obejmującego wiele przedmiotów traktowanych nieraz w sposób bardzo ogólny, co sprzyja tworzeniu się nowych zainteresowań. Nie zajmując się w tej chwili oceną tej sytuacji stwierdzamy tylko u studentów I i II roku o wiele większe niż u studentów lat starszych uwrażliwienie na szereg różnorodnych zagadnień, nie zawsze bezpośrednio związanych z kierunkiem ich przyszłej pracy zawodowej. O tym, że sprawa przyszłej ich pracy wcale nie przedstawia się jasno i wyraźnie, będzie mowa w dalszych rozważaniach.

3. **Uczenie się indywidualne i kolektywne.** Wnioski z rozmów na ten temat uzupełniają stwierdzenia zawarte powyżej (na marginesie rozmów wstępnych). Zarówno młodzi studenci wdrożeni do dyscypliny studiów i pracujący w grupach produkcyjnych, jak i starsi, przyzwyczajeni do uczenia się raczej indywidualnego, przyznają, że uczyć się można tylko samemu. Zespół zaś jest bardzo potrzebny do repetycji, kontroli uczenia się poszczególnych jednostek. Tylko kolektywna współpraca pozwala na pełną krytyczną ocenę przerabianego materiału, na ocenę metod pracy członków grupy. Właściwe metody kolektywnej pracy, funkcja kierownika zespołu, organizowanie dyskusji itd. to sprawy wymagające rozpracowania i udoskonalenia, znajdują się bowiem dopiero w stadium początkowych eksperymentów.

4. **Ocena przydatności studiów** przez studentów poszczególnych lat jest sprawą bardzo trudną, należałoby bowiem poddać krytyce nie tylko sposoby działania dydaktycznego (do czego z konieczności musielibyśmy się ograniczyć), ale i założenia programowe (do czego nie byliśmy powołani). W zakresie oceny zajęć uniwersyteckich z punktu widzenia ich przydatności do egzaminu moglibyśmy zanotować szereg spostrzeżeń takich jak konieczność korelacji między wykładem kursowym, ćwiczeniami wstępnymi będącymi jego uzupełnieniem i wyjaśnieniem — a egzaminem, rozbieżność między niektórymi seminariami dla lat wyższych a egzaminem, rolę dydaktyczną pisanie referatów przy późniejszym przygotowywaniu się do egzaminów itp. Również zanotowaliśmy szereg

spostrzeżeń „introspekcyjnych“ odnośnie przydatności studiów, w zakresie zdobywania własnej sprawności intelektualnej. Studia pokazały studentom, zwłaszcza lat starszych, metody pracy naukowej, nauczyły zwracać uwagę na „istotę rzeczy“, zaprawiały do samodzielnego myślenia, krytycznego ujmowania zagadnień; wielu studentom dały umiejętność dyskusowania, formułowania własnego stosunku do różnych zagadnień. Studenci lat młodszych jeszcze nie obserwują u siebie tego rodzaju osiągnięć, stwierdzają jednak stopniowe wdrażanie się do pracy naukowej, odmiennej od typu pracy znanego ze szkoły średniej.

Zagadnienie oceny studiów z uwagi na ich przydatność w pracy zawodowej okazało się bardzo trudne, gdyż nie wystarczy tu tylko ocena wysiłków dydaktycznych uczelni. Studenci np. SNS nie widzą przed sobą realnej drogi zawodowej, nie czują się jakoś przygotowywani do żadnego zawodu, choć przecież poszczególne ćwiczenia i wykłady uważają za pożyteczne i interesujące, dydaktycznie wartościowe. Podobnie zresztą studenci studium niezreformowanego wypowiadali się krytycznie na temat przydatności zawodowej niektórych elementów tak ułożonego programu.

W ten sposób rozpoczynając od zagadnień czysto dydaktycznych i to opartych na dość jednostronnym i niepełnym materiale, jakim były indywidualne wypowiedzi studentów, dotarliśmy do problemu wybiegającego poza ramy planowych rozważań, ale stanowiącego w pracy szkoły wyższej problem kluczowy.

III. PROBLEMATYKA DALSZYCH BADAŃ

WNIOSKI z rozmów indywidualnych zakończyły etap wstępny naszych badań, zarysowały ogólną problematykę dydaktyczną nauczania uniwersyteckiego. Wnioski nasze nie są może szczególnie ważne, nie stawiają zagadnień zupełnie nowych i odkrywczych, wartość ich polega przede wszystkim na tym, że ukazały nam problematykę dydaktyczną w procesie stopniowego stwierdzenia, iż nie zostały wprowadzone „odgórnie“ na podstawie teoretycznych stwierdzeń i założeń, ale wywodziły się z bezpośredniej praktyki, ze zwykłych studenckich doświadczeń.

1. Możliwość perspektywicznego planu badań w oparciu o zdobyte doświadczenia.

Wnioski nasze pozwoliły na stopniowe coraz dokładniejsze precyzowanie problematyki dydaktycznej, ukazały szereg zagadnień

godnych dalszego zbadania i uzasadniły potrzebę podjęcia takich badań. Wąski pozornie teren naszego studium dostarczył wiele cennego materiału, a zapoznanie się z tym terenem tak dokładne, jak to miało miejsce w podjętych przez nas badaniach wstępnych pozwoli na lepsze zarysowanie problematyki badawczej nowego terenu. Planujemy teraz w oparciu o dotychczasowe doświadczenia rozszerzenie naszych badań, przy czym rozszerzenie to rozumieć należy i dosłownie, jako przeprowadzenie badań w stosunku do innych specjalności (np. polonistyka, przyroda) dysponujących z racji swej masowości i konkretnego ustawienia zawodowego — cennymi doświadczeniami dydaktycznymi.

2. Rozszerzenie problematyki badań z punktu widzenia oceny realnej przydatności zawodowej studiów.

W problematyce dydaktycznej zarysowuje się i inna jeszcze kwestia, którą możnaby uznać za „rozszerzenie“ zagadnień, we właściwym węższym pojęciu dydaktycznym. Chodzi mianowicie o to, iż dotąd ograniczaliśmy się do obserwowania zabiegów dydaktycznych uczelni, do wypowiadania wniosków i ocen na temat skuteczności tych zabiegów w stosunku do nauczanych studentów. Wszystkie więc funkcje dydaktyczne takie, jak prowadzenie ćwiczeń i wykładów, egzaminowanie itp., czy nawet uczenie się studentów będące w dużej mierze skutkiem i odzwierciedleniem stosowanych metod dydaktycznych — omawiane były od strony samej techniki dydaktycznej bez interpretowania merytorycznej treści samego nauczania.

O tym, że taki sposób nie może być wystarczający w omawianiu problematyki dydaktycznej przekonaliśmy się już w toku naszych rozmów ze studentami na temat korzyści odniesionych ze studiów przez samą młodzież. Okazało się, iż nie wystarczy ocena samej techniki dydaktycznej by ocenić przydatność studiów dla pracy zawodowej, konieczna byłaby tu również i ocena samego programu i to na podstawie np. obserwowania absolwentów określonego kierunku studiów na terenie odpowiedniego warsztatu pracy, szczegółowa analiza programu i sposobu jego realizacji w oparciu o analizę przebiegu pracy odpowiednich fachowców. Oczywiście z tym zagadnieniem należałoby wiązać sprawę ideologicznego wychowywania przygotowywanych na uczelni kadr fachowców, które to zagadnienie nie było nigdy dotąd stawiane jako problem ściśle dydaktyczny. Tak więc

mówiąc o rozszerzonym planie badań musimy mieć przede wszystkim na uwadze analizę procesu dydaktycznego ze względu na: 1) realną przydatność zawodową treści nauczania i wynikającą z niej 2) odpowiednią technikę dydaktyczną oraz 3) funkcję wychowującą procesu dydaktycznego. O wzajemnym uwarunkowaniu i powiązaniu tych trzech kwestii chyba nie trzeba już więcej wspominać, wyodrębnienie ich ma charakter wyraźnie roboczy.

Sprawa przydatności studiów w pracy zawodowej jest więc niewątpliwie zagadnieniem centralnym, szczególnie obecnie w dobie walki o wykonanie Planu Sześcioletniego, o szkolenie kadr wysoko kwalifikowanych fachowców. Niewątpliwie badanie istniejącego stanu rzeczy w tym zakresie napotka na szereg trudności, przede wszystkim metodologicznych i organizacyjnych. Część tych trudności sygnalizowały już wyżej wspomniane uwagi. Planując jednak dalsze badania dydaktyczne, nawet badając zagadnienia węższe, bardziej z techniką dydaktyczną powiązane, musimy sprawę tę mieć wciąż na uwadze. Bliższe opracowanie tego zagadnienia wymagać będzie szczegółowej analizy poszczególnych specjalności objętych programem studiów uniwersyteckich, a szczególnie omówienie możliwości podjęcia takich badań przekracza kompetencje tej pracy.

IV. TEMATYKA DALSZYCH BADAŃ

TEMATY dalszych planowanych przez nas badań dydaktycznych winny ugrupować się, zgodnie z wytycznymi punktu poprzedniego, wyróżnilibyśmy więc tematy o charakterze ogólnym programowo-dydaktycznym interesujące nas głównie z uwagi na zawodowe przygotowanie studenta w toku studiów, a nawet może jeszcze szerzej, z uwagi na ogólny rozwój intelektualny studiującego studenta. Następnie tematy o charakterze techniczno-dydaktycznym szczegółowo zajmujące się formami uczenia się i nauczania na szczeblu uniwersyteckim oraz tematy z pogranicza zagadnień wychowania i dydaktyki badające w procesie dydaktycznym elementy wychowania nowego pokolenia ludowej inteligencji.

1. T e m a t y p r o g r a m o w o - d y d a k t y c z n e.

Jako pierwsze zagadnienie godne zbadania wysuwa się sprawa teorii i praktyki w nauczaniu uniwersyteckim tzn. wykazania, na czym polega, czy winien polegać właściwy stosunek między teorią uniwersytecką a praktyką zawodową, a to zarówno z punktu widzenia analizy programów odpowiednich kierunków studiów, jak i ze wzglę-

du na sposób prowadzenia zajęć. Chodziłoby tu o analizę ćwiczeń nie tylko bezpośrednio praktycznych, lecz i takich zajęć jak seminaria i wykłady, których charakter jest pozornie tylko wyłącznie teoretyczny. Kwestia, jak tego rodzaju zajęcia powiązać należy z do-
rązną praktyką zawodową jest sprawą do zbadania podobnie jak problem wykształcenia w studentach umiejętności dostrzegania zagadnień teoretycznych w pracy zawodowej. W ramach tego samego tematu znalazłaby się sprawa należytego opracowania metod dydaktycznych dla studiów zawodowych I stopnia w odróżnieniu od metod, jakie winny być stosowane na szczeblu wyższym. Z tą ostatnią sprawą wiąże się temat następny, wysunięty w ramach tego samego punktu, a mianowicie zagadnienie intelektualnego rozwoju studenta w toku studiów. Nie umielibyśmy chyba dziś z pewnością stwierdzić, czy w programach i metodach nauczania zwłaszcza na studiach niezreformowanych dały się wyróżnić wyraźnie szczeble trudności nauczanych przedmiotów, prowadzonych ćwiczeń, zdawanych egzaminów. Czy istnieją jakieś kryteria oceny stopniowego wzrastania intelektualnego studenta? Wiemy skądinąd, że na niezreformowanym studium magisterskim z pedagogiki wszystkie właściwie egzaminy magisterskie częściowe były chyba jednakowo trudne, różnica między nimi polegała na rodzaju materiału. Czy ten niewątpliwie błąd został przezwyciężony w nowym typie studiów? Czy kolejne elementy programu studiów bazują na elementach poprzednich, są z nimi merytorycznie i organizacyjnie powiązane? To zagadnienie wydaje się jeszcze szerszym i bardziej skomplikowanym niż poprzednie, tam bowiem, mimo trudności, odnaleźć można kryteria obiektywne sprawdzające zawodowe przygotowanie słuchacza, tutaj natomiast szukać należy innych kryteriów.

2. Ścisłe zagadnienia dydaktyczne.

W tym temacie dadzą się wyróżnić dwa zagadnienia. Pierwsze to rola egzaminu w procesie dydaktycznym, drugie — sprawa metod prowadzenia ćwiczeń i seminariów dla różnych lat studiów. Egzamin uważany jest na ogół, zwłaszcza przez studentów, za główny moment w toku studiowania, żeby nie powiedzieć: za cel studiów. Egzamin jest jedyną właściwą kontrolą postępów studenta, sprawdzeniem stopnia opanowania i przyswojenia wiedzy, umiejętności operowania tą wiedzą, wreszcie zapamiętania materiału. Czy jednak ocena egzaminacyjna jest dostatecznym kryterium właściwego opanowania materiału? W jaki sposób możemy skontrolować, czy stu-

dent rzeczywiście rozumiał to, czego się nauczył, umie tym materiałem operować samodzielnie i krytycznie? Co zostaje w umyśle studenta po upływie paru miesięcy od daty złożenia egzaminu? Jaki jest związek między sposobem przygotowywania się do egzaminu, techniką uczenia się, a wynikiem egzaminu (nie tylko otrzymaną oceną)? Jaką w tej dziedzinie funkcję spełniają repetytoria, zbiorowe konsultacje, czy egzaminy próbne? Jaką ćwiczenia i wykłady? Jak wreszcie winien wyglądać sam przebieg egzaminu, który przecież jeszcze dość często polega na mechanicznym „odpytywaniu” studenta, jakie cechy winien posiadać egzamin prawdziwie kształcący, egzamin problemowy?

Interesuje nas sprawa metodyki ćwiczeń i seminariów, ich powiązanie z innymi formami nauczania uniwersyteckiego, tzn. z egzaminem i wykładami. Chcielibyśmy zbadać, na czym polega wartość dydaktyczna ćwiczeń wstępnych przeznaczonych dla słuchaczy I roku, w jaki sposób powinny one uzupełniać wykład kursowy, jak wreszcie na tym szczeblu ma odbywać się aktywizowanie studentów, wprowadzenie w metody i problemy pracy naukowej. Dalej sprawa ćwiczeń seminaryjnych, różne sposoby ich prowadzenia i związane z tym osiągnięcia, właściwa tematyka seminariów, sposób opracowywania dobrych referatów i prac seminaryjnych, wreszcie zagadnienie rozwijania umiejętności formułowania własnych wniosków. Z pewnością byłoby rzeczą możliwą i ważną zbadać wyniki pracy seminariów pracujących odmiennymi metodami (np. seminarium o charakterze referatowym, seminarium, opartego na wspólnej lekturze i in.).

W zakresie ścisłych zagadnień dydaktycznych musieliśmy przyjąć jako kryteria ostatecznej oceny zagadnienia wymienione w punkcie poprzednim (kształcąca zawodowo i intelektualnie funkcja studiów). Sprawą jednak bezpośrednio badaną byłaby sama technika prowadzenia zajęć, technika egzaminowania i sposoby przygotowywania do egzaminów.

3. T e m a t y k a d y d a k t y c z n o - w y c h o w a w c z a. Problem ten nasuwają doświadczenia pracy studiów zreformowanych, system bowiem studiowania w dawnym niezreformowanym stylu dawał niewiele okazji do wychowawczego oddziaływania na studentów, po prostu pomijał te sprawy. Nowe formy pracy roczników zreformowanych, dyscyplina studiów, podział słuchaczy na grupy produkcyjne pracujące pod okiem starosty i opiekuna, funkcje pomocniczego pracownika naukowego pełniącego obowiązki opiek-

kuna i wychowawcy grupy i ściślejsze w ten sposób powiązanie studentów z uczelnią — to wszystko eksperymentowane obecnie metody działania wychowawczo-dydaktycznego czekające na zbadanie i uogólnienie. Nie mamy dotąd zarejestrowanych żadnych prawie osiągnięć tych eksperymentów, wiemy jednak z pewnością, że są one bardzo cenne. Już nawet w pobieżnym przeprowadzeniu porównania między dawną pracą „luźno chodzących studentów“ a nowym kolektywem podejmującym pełną odpowiedzialność za wyniki pracy swoich członków, dostrzegamy pozytywne wyniki zarówno wychowawcze, jak i dydaktyczne nowego stylu pracy. Grupa jest czynnikiem oddziaływania na jednostki, grupa jest terenem dla ich intelektualnego i społecznego wyrabiania się, starosta stanowi ogniwo pośrednie między grupą a uczelnią, obserwuje i sygnalizuje istniejące trudności i kłopoty, opiekun wreszcie kieruje pracą grupy, ułatwia jej kontakty z uczelnią i profesorem, pomaga słabszym studentom. Należałoby te wszystkie zagadnienia poddać systematycznemu zbadaniu, wydobyć na jaw pozytywne osiągnięcia w pracy przodujących grup, zapoznać się z ich metodami, wykryć związek między formami pracy grupy produkcyjnej a wynikami nauczania, ukazać ideologiczne funkcje takiego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

V. METODA BADAŃ W ZAKRESIE WYBRANYCH TEMATÓW

Z USTALONYCH w punkcie poprzednim tematów, które, naszym zdaniem, należałoby poddać badaniom, pragnęlibyśmy podjąć narazie dwa. Z pewnością nie dlatego, żeby te właśnie sprawy merytorycznie wydawały się nam najważniejszymi, po prostu są one najwyraźniej powiązane z tą tematyką, jaką zajmowaliśmy się w pierwszym etapie i stosunkowo najłatwiej nam wytypować dla tych właśnie kwestii metodę dalszych badań.

Pierwszy z zaplanowanych do badań problemów to zagadnienie roli egzaminu w nauczaniu uniwersyteckim. Metoda badań zarysowuje się inaczej i szerzej niż dawniej stosowana metoda rozmów indywidualnych jakkolwiek i teraz pragniemy w pewnym stopniu z tego samego źródła korzystać. W zakresie sprawy egzaminu dostrzegamy co najmniej cztery tematy szczegółowe; przedstawimy od razu metodę ich badania.

Metoda uczenia się a wynik egzaminu. Pragnęlibyśmy obserwować pracę i wyniki pracy studentów przygotowujących się do egzaminu różnymi sposobami np. studentów uczących się w zorganizowanym kolektywie pod kierunkiem asysten-

ta, studentów uczących się indywidualnie dorywczo tylko łączących się w zespoły dyskusyjne, wreszcie studentów uczących się wyłącznie indywidualnie. Nie możemy jednak ograniczyć się do obserwowania grup tworzących się samorzutnie, gdyż w takich grupach mielibyśmy do czynienia z zespołem dobieranym pod kątem upodobań, zamiłowań, stylu pracy, czy warunków. Badanie zatem winno się opierać na sztucznie eksperymentalnie tworzonych grupach tak, by w tych grupach znajdowali się studenci różnych typów (zdolniejsi i mniej zdolni, pracujący i niepracujący itp.). Chodziłoby o możliwie różnorodny skład badanego zespołu.

Ocena egzaminacyjna a rzeczywiste przyswojenie materiału. Chodziłoby o zbadanie, w jakim stopniu ocena otrzymana na egzaminie odzwierciedla nie tylko ilość zapamiętanego materiału, ale umiejętność operowania tym materiałem w stosunku do nowych sytuacji wymagających samodzielnego myślenia. Chcąc zbadać tę sprawę musielibyśmy grupę osób poddać wtórnemu przeegzaminowaniu (najlepiej pisemnemu), przy czym temat tego wtórego egzaminu winien polegać na rozwiązaniu jakiegoś nowego problemu nie będącego powtórzeniem problemów znanych z podręcznika, czy ćwiczeń, a stwarzającego konieczność samodzielnego operowania wiedzą zdobytą w nauce do egzaminu. Tematy wtórnego egzaminu winny być podane przez tego samego egzaminatora, który przeprowadzał egzamin właściwy. Egzamin wtórny mógłby być zupełnie anonimowy, ale osoby badane powinny podawać oceny otrzymane na egzaminie właściwym. Byłoby rzeczą konieczną badanie tego zagadnienia na tych samych grupach kontrolnych, które wytypowaliśmy w zakresie kwestii poprzedniej. Należałoby bowiem ustalić korelację między sposobem uczenia się a rzeczywistym wynikiem egzaminu.

Czy student lepiej przyswaja sobie wiedzę ucząc się do jednego dużego egzaminu czy też egzamin ten winien być rozbity na dwa egzaminy cząstkowe? W którym z tych dwóch przypadków (egzamin duży, czy mniejszy) istnieje lepsza możliwość przyswojenia wiedzy i trwalszego zapamiętania? Dla zbadania tego zagadnienia należałoby dwie grupy kontrolne poddać dwóm rodzajom egzaminowania. Pierwsza z tych grup zdawałaby egzamin w dwóch partiach, w połowie roku i w sesji letniej, druga zaś całość w sesji letniej. Po upływie pewnego okresu czasu, np. na jesieni obie grupy poddane byłyby egzaminowi kontrolnemu, który sprawdzałby: a) umiejętność samodzielnego operowania przyswojoną wiedzą (omówione po-

wyżej) oraz b) trwałość zapamiętania przyswojonego materiału. W tym zakresie pytania egzaminu wtórnego musiałyby w pewnym sensie być powtórzeniem pytań zadawanych studentowi na egzaminie właściwym.

Funkcja kształcąca samego egzaminu. Chodziłoby tu o zbadanie samego egzaminu, wykrycie, kiedy i załecznie od jakich czynników spełnia on rolę kształcącą, kiedy zaś polega tylko na mechanicznym „odpytywaniu”. Metoda badania tego zagadnienia wydaje się szczególnie trudna, wymagać bowiem będzie protokółowania przebiegu samego egzaminu, zapoznawania się z indywidualnymi metodami egzaminowania poszczególnych profesorów. Niewątpliwie ważnym źródłem informacji będzie i tutaj opinia samych studentów, dowiedzenie się np. czy student w toku egzaminu odnosił wrażenie, że wybrał słuszną metodę przygotowywania się, co wreszcie skorzystał z samego egzaminu.

Drugi ustalony do zbadania problem to dydaktyczno-wychowawcza funkcja grupy produkcyjnej i dyscypliny studiów. Trudno tu mówić na razie o jakiejś specjalnej metodzie badań, ponieważ samo zagadnienie jest właściwie w stadium prób i eksperymentów. Należałoby wykorzystać i zarejestrować istniejące doświadczenia opiekunów i starostów, zapoznać się z metodami pracy przodujących grup produkcyjnych, poddać obserwacji zebrania różnych grup, przestudiować protokoły. Należałoby również ocenić dydaktyczną i wychowawczą rolę komisji dyscyplinarnej, jej wpływ na dyscyplinę i postępy studentów, wykryć związek między funkcjonowaniem grupy produkcyjnej a naukową i społeczną aktywnością studentów. Z pewnością zresztą stopniowe zapoznawanie się z pracą grup produkcyjnych pozwoli na bardziej szczegółowe wytypowanie dalszej problematyki i dokładniejsze sprecyzowanie metod badania tego zagadnienia.

*

WYNIKI badań nad omawianymi zagadnieniami mogą dać szereg spostrzeżeń, które wzbogacą doświadczenie naukowe pracowników wyższych uczelni ułatwiając równocześnie studentom pokonanie wielu trudności i sprawniejsze wypełnianie obowiązków naukowych. Zakłady, które byłyby zainteresowane w takich badaniach zechciałyby może nawiązać łączność z naszym zakładem dla podjęcia prac wspólnych.

ZAKŁAD PEDAGOGIKI II
UNIwersytetu Warszawskiego

KAZIMIERZ LEPSZY

Z ZAGADNIEŃ DYDAKTYCZNYCH NAUCZANIA HISTORII NA UNIWERSYTECIE *)

ORGANIZACJA ĆWICZEŃ

PROBLEM nauczania historii na uniwersytecie nie był właściwie do tej pory przedmiotem dyskusji profesorów i specjalistów dydaktyki. Przeglądając przedwojenne roczniki *Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych*, fachowych organów nauczycielstwa czy też monograficzną literaturę dydaktyczną, znajdujemy tam stosunkowo niewiele pozycji poświęconych zagadnieniom nauczania na wyższym stopniu. W związku z reformą studiów uniwersyteckich, ściślej mówiąc z wprowadzeniem magisteriów, a później doświadczeniami, jakie z praktycznej realizacji magisteriów wynikały, zabierali głos profesorowie Handelsman, Dąbrowski, Bujak, Kłodziński, Mantteuffel oraz wywiązały się dyskusje na zjazdach historycznych oraz w łonie Sekcji Dydaktycznej PTH. Dyskusje te wszakże dotyczyły samego programu, systemu egzaminów, poszczególnych przedmiotów egzaminacyjnych, proporcji godzin wykładowych, seminariów oraz ćwiczeń, natomiast dyskutujący tylko w niewielkiej mierze, i to całkiem ubocznie, zajmowali się metodą dydaktyczną jaką należałoby stosować w nauczaniu historii na uniwersytecie. Stan ten w dużej mierze uległ zmianie w okresie po r. 1944 w związku z projektowaną, a następnie przeprowadzoną w 1947 r. reformą wyższego szkolnictwa i wprowadzeniem w dziale historii dwustopniowości oraz rygorów w studiach. W rozważaniach niniejszych możemy tedy oprzeć się na głosach i dyskusjach przeprowadzonych w gronie profesorów w naradach Polskiego Towarzystwa Historycznego m. in. w Krakowskim Oddziale PTH oraz w nielicznych jeszcze uwagach drukowanych.

*) Referat wygłoszony na sesji dydaktycznej Instytutu Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w listopadzie 1951 r. Sesja ta poświęcona była wyłącznie problematyce ćwiczeń studium zawodowego historii.

Dyskusję zagaił Jan Rutkowski pod którego redakcją ukazała się w roku 1948 praca zbiorowa pt. *Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa*. Praca ta jest właściwie jedyną książką, która zajmowała się dydaktyką nauczania historii. Poza tym szczególnie cennymi są uwagi prof. Fr. Bujaka z r. 1933 zawarte w pracy pt. *Reforma studiów historycznych na uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego*. Ze znaną sobie szerokością poglądów wypowiedział się w tych sprawach również J. Feldman w artykule „O reformę studiów historycznych na uniwersytecie” (1946), a uzupełnił Feldmana uwagami polemicznymi T. Manteuffel w artykule pt. „Myśli o reformie studiów uniwersyteckich historii” (1946) oraz Witold Jakubczyk w rozprawce pt. „Sprawy organizacji studiów historycznych” (1947). Ponadto zagadnienia zasadnicze omówiła na zjeździe rektorów minister Eugenia Krassowska w drukowanym w *Życiu Nauki* przemówieniu pt. „O podniesienie poziomu pracy dydaktycznej w wyższych uczelniach” (Warszawa 1950). W końcu W. Moszczeńska w niedrukowanym uzasadnieniu swego projektu programu historii polskiej w epoce feudalizmu dała szereg propozycji natury ściśle dydaktycznej, a ostatnio rozwinęła je w niedrukowanym Memoriale PTH w sprawie realizacji programu studium zawodowego historii.

Mimo ostatnio dającego się zauważyć ożywienia, dorobek dyskusji dydaktycznych na odcinku historycznym szkolnictwa wyższego jest dalej niewystarczający, tym więcej, że jak powtarzam, wymiana zdań obraca się dokoła zagadnienia *c z e g o u c z y ć*, a nie koło pytania *j a k u c z y ć*. W referacie niniejszym zajmujemy się jedynie i wyłącznie *p r o b l e m e m d y d a k t y k i ć w i c z e ń* na I, II i III r. studiów historycznych nowego, obowiązującego dziś typu. Nie zajmujemy się natomiast ani próbą zarysowania programu nauczania na dwuletnim wyższym studium historycznym, ani też na obecnych końcowych latach starego typu studiów. Nie chodzi nam również ani o program, ani o proporcje godzin wykładów i ćwiczeń, ani o zagadnienie podręczników i skryptów, ale o właściwą metodę, a raczej technikę podawania wiedzy historycznej młodzieży, tzn. systemu sposobów zapewniających skuteczność nauczania.

Problem, który poruszamy, należy do niesłychanie pilnych, nie tylko ze względu na zaniedbania szkolnictwa wyższego w tym względzie, ale także ze względu na organiczny związek, jaki zachodzi pomiędzy metodyką nauczania a pomiędzy jego treścią. Można zaryzkować twierdzenie, że najlepiej pomyślany program rozleci się,

o ile nie będzie on realizowany przy pomocy odpowiednio dostosowanych, zarówno do potrzeb tematyki, jak i do poziomu i wieku młodzieży, środków dydaktycznych. Tym więcej, gdy zakres programu na pierwszych trzech latach uniwersyteckiego studium historii jest tak obszerny i przeładowany, a poziom przygotowania młodzieży w szkołach ogólno-kształcących, aczkolwiek stale się poprawia, jest niezadowalający, — sprawa dydaktyki ma pierwszorzędne znaczenie. I jeszcze jedna uwaga. Nie tylko treść nauczania powinna mieć charakter postępowy oparty o nowoczesne zdobycze materializmu historycznego i dialektycznego, nie tylko charakter programów ma swoje wyraźne oblicze i cele, ale także dydaktyka każdego działu, jak to trafnie nazwała N. Gąsiorowska, powinna być oparta o jego metodologię, innymi słowy ideologicznie musi być z metodologią wykładu ściśle i harmonijnie powiązana.

Rok temu ukazały się w prasie codziennej artykuły, w których na podstawie wykładów na wyższych uczelniach warszawskich autor wysuwał wiele trafnych spostrzeżeń dotyczących dydaktyki nauczania. W artykule tym podał jednak rozwiązania trudności dydaktycznych na wyższych uczelniach przy pomocy metod szkoły średniej ogólnokształcącej. Wydaje mi się, że nie można ograniczać się w szkolnictwie wyższym do metod szkoły średniej, że szkolnictwo wyższe musi wyrobić sobie swoiste metody dydaktyczne. Teza ta znajduje swe uzasadnienie przede wszystkim w okoliczności, że szkoła wyższa rozporządza materiałem młodzieżowym stojącym na innym stopniu rozwojowym, aniżeli szkoła średnia. O ile w szkole średniej przeważa recepcja nad uzasadnioną krytyczną postawą, o tyle w szkolnictwie wyższym wiek studentów pomiędzy 18—21 rokiem życia jest okresem pełnego dojrzewania, w którym ostatecznie formuje się światopogląd człowieka, wśród walki i dyskusji. Wówczas to młody człowiek dojrzewając, staje się pełnym poczucia współodpowiedzialności za losy państwa obywatelem. W tym okresie, nie wystarczają środki dydaktyczne stosowane w szkole średniej. Muszą one być rozbudowane i dostosowane do potrzeb. Muszą one w rezultacie służyć nie tylko przyswojeniu pewnej sumy wiadomości i utrwaleniu zasad ideologicznych, ale muszą one służyć celom dynamicznego, bojowego ich uzasadnienia i ugruntowania. Dodajmy, że przy masowym charakterze wykładów, gdy audytoria zapełnia często po kilkuset słuchaczy, przejęcie żywcem metodyki szkoły średniej, jest niewykonalną utopią.

Nim przejdę do szczegółowych zagadnień dydaktycznych pragnę w paru słowach przypomnieć pewne ogólne założenia.

Po pierwsze przypomnijmy sobie czym jest, i czemu służy trzyletnie studium uniwersyteckie. Jest ono oczywiście s t u d i u m z a w o d o w y m, w którym sprawa terminowego przygotowania do zawodu pedagogicznego, bibliotekarskiego czy archiwalnego jest rzeczą najważniejszą. Także wykształceni w studium trzyletnim bibliotekarze i archiwiści nie będą jeszcze przysposobieni do zadań naukowych, a zajmą stanowiska fachowo-administracyjne w bibliotekach publicznych i archiwach państwowych, głównie w komórkach powiatowych i wojewódzkich, gdzie główne ich zadania polegać będą na pracy nad szerzeniem i upowszechnianiem wiedzy. Rzecz prosta, że obok kształcenia kadr zawodowych nie tracimy z oczu potrzeby szkolenia kadr naukowych, ale jest to zadanie studiów specjalnych na IV i V roku. W trakcie trzylatki mamy tylko obowiązek wydatnie otoczyć opieką, rozwijać talenty naukowe u najzdolniejszych i najodpowiedniejszych do studium naukowego studentów. Ale główny akcent pozostaje na kształceniu zawodowym. Pamiętać również musimy, że szkodliwym byłby pogląd, że do zawodu pedagogicznego pójdą tylko słabsi studenci. Trzeba pamiętać, że szkoła ogólnokształcąca, potrzebuje nie tylko licznych nowych kadr, ale licznych dobrych, zaprawionych metodologicznie, wypróbowanych ideowo i przygotowanych erudycyjnie nauczycieli. Pamiętać również należy, że uniwersyteckie studium zawodowe jest zakładem produkcyjnym, opartym o ścisły plan, o harmonogram, i włączonym w ogólnopństwowy plan sześcioletni. Zasadniczym bowiem celem postawionym uniwersytetom w dobie budowy socjalizmu, jest powiązanie ich z życiem, jest kształcenie nowych kadr socjalistycznych, jest tworzenie nowej kultury i nauki socjalistycznej. Absolwent szkoły wyższej ma być nie tylko nosicielem pewnej sumy wiadomości faktograficznych, a ma być bojownikiem klasowym o nowy ustrój.

A wreszcie, trzeba pamiętać, że zasadniczym celem postawionym przez uniwersytet w dobie budowy socjalizmu, jest powiązanie jego z życiem, jest kształcenie nowych kadr socjalistycznych, jest tworzenie nowej kultury i nauki socjalistycznej.

Wszystkie środki, cały wysiłek zarówno w dziedzinie programowej, dydaktycznej jak i technicznej zmierzają do tego celu.

Wynika z tego jedna zasadnicza uwaga, że zarówno program i zadania studium zawodowego na uniwersytecie uwzględniające w pierwszej linii potrzeby szkoły średniej, muszą być z tą szkołą średnią i jej życiem, programem, organicznie powiązane. Nie wyobrażam sobie, ażeby można było z powodzeniem realizować program wykładów i ćwiczeń na uniwersytecie bez dokładnej znajomości tego, czego szkoła średnia od nauczyciela wymaga, tzn. bez gruntownego zapoznania się z programami szkoły ogólnokształcącej i zawodowej. Lecz nie tylko z programami, ale także z dydaktyką nauczania na stopniu średnim, tak, ażeby wykształcenie fachowe uniwersyteckie postępowało harmonijnie z wykształceniem dydaktycznym przyszłego nauczyciela. W tym względzie zaś nie wystarcza wyłącznie realizować pewien program, ale trzeba ten program realizować używając środków dydaktycznych dostosowanych do potrzeb szkoły średniej. Stąd nasuwa się konieczność zerwania z zupełną indywidualizacją środków dydaktycznych przez poszczególnych wykładowców. Jest rzeczą jasną, że jeden z wykładowców ma lepsze wrodzone zdolności dydaktyczne, inny przewyższa go w dziedzinie swej specjalności, jest rzeczą również jasną, że indywidualność profesora i pewna swoboda w obrębie recept dydaktycznych pozwoli na jak najpełniejsze wykorzystanie indywidualności i fachowości wykładowcy, ale stosowanie całkiem diametralnych metod dydaktycznych prowadzi w konsekwencji do tego, że student będzie wykształcony świetnie ale jednokierunkowo, np. na jednym odcinku zainteresowań profesora, nie będzie natomiast ogarniał problematyki zasadniczej danej epoki historycznej, kiedy indziej zaś ograniczy się do ogólników nie popartych należytych materiałem monograficznym czy źródłowym. Nie są to spostrzeżenia nowe, pozwolę sobie w tym względzie zacytować niesłychanie trafne poglądy J. Feldmana: „Zerwaliśmy, — pisze on — z poglądem, jakoby celem nauczania historii było obciążenie pamięci słuchacza ładunkiem dat, nazwisk i faktów. Historia nie jest nauką martwą... ale dyscypliną nie zrównanie żywą, kształtującą się pod ciśnieniem życia zbiorowego, pozostającą z tym życiem w stosunku ustawicznego odbierania i dawania podniet i wartości. Od historyka wymaga się dwóch rzeczy: zrozumienia zasadniczych linii, procesu rozwojowego ludzkości oraz orientacji zagadnienia świata współczesnego z uwzględnieniem jego korzeni historycznych“ (*O reformę studiów* str. 75—6). A dalej w związku z rewolucyjnymi zmianami, które przeżywamy, dorzucał Feldman słuszną uwagę, że „nauczanie historii musi przybrać inny charakter, musi

porzucić historię polityczną z wąziutką perspektywą na ustrój i kulturę“... „musi ono ogarnąć nierównie rozleglejszy krąg zagadnień nie cofając się przed wciągnięciem w swój zasięg szeregu nauk luźnie z historią dotąd związanych. Z zakurzonych półek bibliotecznych i archiwalnych musi historia kroczyć śmiało w sam środek współczesnego stawania się dziejowego“.

Uwaga ta, dotycząca wprowadzie zagadnień programowych, ma dla nas wartość, jeśli chodzi o dydaktykę. W konsekwencji nowego spojrzenia na historię, w konsekwencji stosowania marksistowskiej metodologii historycznej, oraz w konsekwencji tego faktu, że 3-letnie studium uniwersyteckie jest przede wszystkim studium zawodowym, także i dydaktyka nauczania musi pójść nowymi torami.

W nauczaniu i metodyce nauczania, zwrócić należy główną uwagę na stronę najważniejszą tego zagadnienia, tj. na młodzież, na to, z czym ta młodzież przychodzi na uniwersytet i czego ta młodzież od uniwersytetu oczekuje. Patrząc przez pryzmat dydaktyki należy wziąć pod szczególną uwagę fakt zmiany oblicza ideologicznego i klasowego młodzieży uniwersyteckiej. Pod tym względem przeszliśmy rewolucyjne zmiany. Ogromna większość młodzieży to nie są synowie i córki ziemiaństwa i wolnych zawodów burżuazyjnych, to nie są ludzie kończący szkoły średnie w cieplarnianych warunkach elitarnych gimnazjów miejskich, to jest młodzież robotniczo-chłopska oraz inteligencji pracującej, młodzież, która przynosi na uniwersytet zupełnie inny ładunek społeczny. Ma ona całkiem inne przygotowanie ogólnokształcące, ale zarazem całkiem inny dynamiczny stosunek do uniwersytetu oraz do wszystkich zagadnień społecznych i państwowych. Tkwi ona w korzeniu i fundamencie Polski Ludowej tj. w klasie robotniczej i chłopach pracujących, ma ona w związku z tym wyraźne potrzeby społeczne i wyraźne społeczne cele życiowe. Jest to młodzież ideowa, do której profesura i pomocnicze siły uniwersyteckie muszą przemówić jej językiem, językiem dla niej zrozumiałym i ją rozumiejącym. Tę to sprawę poruszyła na zjeździe rektorów 16. II. 1950 r. Min. Krasowska, kiedy mówiła: „młodzież robotniczo-chłopska nie czuje się jeszcze dostatecznie u siebie na wyższych uczelniach, nie ma odwagi zgłosić się dobrowolnie do profesora, często obawia się, że jej wątpliwości czy braki zaciążą na wyniku egzaminów. Młodzież ta często ma trudności, ale nie umie ich sformułować, nie potrafi samodzielnie postawić problemu“, wobec czego, nakazem profesury jest wyjść z gabinetów i zrobić pierwszy krok w kierunku młodzieży.

Przechodząc do zagadnień szczegółowych zatrzymamy się wyłącznie na sprawie ćwiczeń, i to ćwiczeń prowadzonych wyłącznie na I—III roku studium zawodowego przez pomocnicze siły naukowe, a pozostających pod opieką odpowiednich katedr. Oczywiście, że sprawa ćwiczeń w organiczny sposób jest związana z wykładem. W moim rozumieniu bowiem, celem zasadniczym ćwiczeń jest utrwalenie, pogłębienie, zilustrowanie i wspólne przedyskutowanie węzłowych zagadnień poruszanych na wykładzie profesora. Toteż pomiędzy programem ćwiczeń i sposobem ich przeprowadzenia, a programem wykładu i jego treścią musi istnieć ścisła korelacja.

Swego czasu dyskutowano nawet żywo problem, gdzie należy położyć punkt ciężkości, czy na wykładzie czy na ćwiczeniach. Prof. Dąbrowski na łamach *Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych*, prof. Rutkowski i wielu innych oddawało pierwszeństwo ćwiczeniom. Oczywiście takiego stanowiska w warunkach magisteriatu nie ulegała chyba wątpliwości. Ale w warunkach studium trzyletniego rzecz wygląda odwrotnie. Obszerny program, brak podręczników i skryptów, braki, zresztą nie zawinione w przygotowaniu młodzieży napływającej ze szkół średnich, często brak zatwierdzonych programów, to wszystko powody dla których wykład musi pozostać głównym środkiem dydaktycznym. Dodajmy do poprzednich jeszcze jeden argument. Nauka historyczna jest u nas w przebudowie. Nie tylko stare podręczniki nie odpowiadają zarówno programowo jak i metodologicznie dzisiejszym potrzebom, ale i nowe podręczniki i skrypty muszą nieuchronnie być skazane na szybki uwiąd starczy.

Zgodnie z założeniami programowymi i potrzebami dydaktycznymi nasze wykłady uniwersyteckie mają charakter systematycznego kursu, przedstawiającego proces historyczny w jednolitym ciągu jego rozwoju. Rzecz jasna, że węzłowe, kluczowe zagadnienia np. nasilenie walk klasowych w danych okresach, zasadnicze zmiany sił wytwórczych i sposobów produkcji zajmują najwięcej czasu i skupiają uwagę słuchaczy, ale wykład jest w zasadzie ciągły. W naszych dzisiejszych warunkach nie możemy ograniczać się do omawiania tylko węzłów, rezygnować z powiązań chronologicznych.

O ile wykłady dają tedy pewne całości procesu historycznego w jego nieprzerwanym ciągu chronologicznym, to ćwiczenia poświęcone są zwróceniu szczególnej uwagi i przedyskutowaniu głównych problemów danej epoki.

Nie ma ani czasu, ani potrzeby trzymać się kolejno występujących po sobie elementów wykładu. Trzeba wybierać kolejno jego

najważniejsze fazy. Stąd konieczność najściślejszego kontaktu wykładowcy i prowadzącego ćwiczenia. Obaj muszą znać dokładnie program szkoły ogólnokształcącej, aby znać jej potrzeby, obaj muszą opierać się o zatwierdzony lub o opracowany przez siebie program wykładów i ćwiczeń, i obaj muszą dobrze wiedzieć co drugi robi i mówi. Nie chodzi tu tylko o to, aby tydzień za tygodniem materiał na ćwiczeniach postępował równoległe do wykładu, ale, aby asystent dobrze znał treść wykładu celem jego uzupełnienia, rozwinięcia i zilustrowania na przykładach źródłowych. Będzie tedy najlepiej, jeśli asystent będzie uczęszczał na wykłady profesora, lub jak to się praktykuje, jeśli profesor da swoje notatki do przejrzenia asystentowi. Dalsze pogłębienie związku pomiędzy wykładem a ćwiczeniem nastąpi przez systematyczne odwiedziny ćwiczeń przez wykładowcę, a przede wszystkim przez stałe koleżeńskie konsultacje i wymianę myśli. Materiał pomiędzy wykład a ćwiczenia musi być równomiernie rozłożony, tak, aby na nim nie ciążyła przesadnie ściślejsza specjalizacja czy to wykładowcy czy asystenta.

Równie koniecznem wydaje się ścisłe porozumienie między poszczególnymi wykładowcami danego roku studiów. Chodzi o ścisłe omówienie zakresu wykładów, co pozwoli uniknąć tak częstego do tej pory wielokrotnego omawiania tych samych zagadnień na kilku wykładach np. z historii Polski i historii powszechnej, czy ruchu robotniczego. Podobnie koniecznym jest uzgodnienie treści ćwiczeń pomiędzy prowadzącymi pokrewne ćwiczenia. Unikamy wówczas dublowania ćwiczeń z historii gospodarczej, historii Polski i historii ruchu robotniczego itd. Wiemy zaś jak cenną jest w tak obfitym programie każda zaoszczędzona godzina wykładu i ćwiczeń. Takie międzykatedralne uzgodnienie programów da się z łatwością przeprowadzić przez periodyczne sesje dydaktyczne instytutów historycznych.

Ćwiczenie, tak jak i wykład nie może mieć charakteru drobiazgowej analizy, ale dydaktycznie winno prowadzić do ogólnie postawionego zagadnienia, poprzez uzasadnienie go w źródłach, do końcowej syntezy. Ramowe wskazówki metodyczne dla ćwiczeń proseminaryjnych, które zostały opracowane przez Ministerstwo dla historii średniowiecznej na I roku studiów zawierają ogólne metodyczne uwagi, które ze względu na swój programowy, wedle założeń Ministerstwa, charakter odnoszą się do całości nauczania na niższym stopniu uniwersyteckim i dlatego pozwalam je sobie tutaj w całości przytoczyć:

a) „Jako podstawowe zagadnienie okresu należy wybrać problematykę węzłową oświetlającą rozwój formacji społecznej, tzn. zmiany w układzie sił wytwórczych i walkę klas w dawnym okresie. Problematykę należy wyjaśnić na konkretnych zjawiskach historycznych.

b) Przy poszczególnych zagadnieniach okresu należy położyć nacisk na dokładne zaznajomienie słuchaczy z ujęciami klasyków marksizmu-leninizmu, dotyczącymi odpowiednich zagadnień lub okresów.

c) Podstawą nauczania powinien stać się materiał źródłowy (źródła pisane, archeologiczne, kartograficzne) starannie wybrane pod względem dydaktycznym i należycie ilustrujące omawianą problematykę. Jest niezbędne, aby przynajmniej najważniejsze źródła pisane były opracowane na podstawie tekstu w języku oryginalnym. (np. łacińskim, staroruskim, staroniemieckim). Przy korzystaniu z wykładu kierownik ćwiczeń powinien przez zestawienie przykładu z oryginałem wydobyć specyfikę formy oryginału.

d) Opracowanie danego tematu należy przeprowadzać przy pomocy monografii naukowych polskich i obcych, ze szczególnym uwzględnieniem literatury radzieckiej.

e) W miarę potrzeby wynikającej z natury tekstów źródłowych i monografii należy zaznajomić słuchaczy z niezbędnymi elementami nauki o akcie (dyplomatyki, epigrafiki, archiwistyki, chronologii, metrologii itp.).

f) W związku z tokiem zajęć należy wprowadzać słuchaczy w umiejętność korzystania z zasadniczych pomocy naukowych i techniki pracy umysłowej np. z podstawowej bibliografii, encyklopedii, atlasów, pomocy toponomastycznych słowników, czasopism historycznych itp.

g) Szczególną uwagę należy zwrócić na wdrożenie słuchaczy do pracy samodzielnej w postaci referatów, ćwiczeń domowych, sprawozdań z lektur itp.“.

Powyżej zacytowane uwagi metodyczne zawarte w zasadach ustalonych przez Ministerstwo i Radę Główną Szkół Wyższych mają oczywiście charakter ramowy. Odnoszą się one *mutatis mutandis* do innych działów historii a nie tylko do historii średniowiecza, zawierają niektóre postulaty maksymalistyczne jak np. posługiwania się tekstem oryginalnym w języku staroniemieckim lub zaznajamiania słuchaczy z metrologią. Wiemy z praktyki, że o ile nie posługujemy się tekstami polskimi, brak znajomości języków obcych a co

dopiero staroniemieckiego, nie pozwala na stosowanie tej wskazówki. Po wtóre wskazówki metodyczne odnoszą się do studentów I roku, i nie mogą być schematycznie traktowane do wszystkich lat studiów. Na I roku studiów musimy wybierać najłatwiejszy sposób prowadzenia ćwiczeń, aby w miarę rozwoju umysłowego słuchacza, pogłębiania się jego wiedzy i przygotowania naukowego na latach II i III stopniowo urozmaicać i pogłębiać system ćwiczeń.

Na ogół ćwiczenia mogą mieć dwojaki charakter albo repetytoryjny, albo też właściwego konwersatorium. Dla roku I-go opowiadam się za typem repetytoryjnym, tzn. polegać one winny na sprawdzaniu wiadomości słuchaczy nabytych na wykładach, ich uzupełnieniu, wyjaśnieniu i korygowaniu. Moim zdaniem winny oprzeć się one o polskie przekłady zasadniczych źródeł historycznych, które oświecą problematykę węzłową oraz uzasadnią i rozszerzą tezy wykładowe. Ponadto na ćwiczeniach tych należałoby wskazywać na zasadnicze sposoby korzystania z pomocy naukowych i wdrażać w technikę pracy umysłowej przez zaznajomienie z podstawową a obliczoną na potrzeby przyszłego nauczyciela bibliografią, z encyklopediami, atlasami, słownikami oraz czasopismami historycznymi. Ćwiczenia winien poprzedzać referat wstępny, wygłoszony przez asystenta, poczym można przystąpić do czytania tekstu, jego interpretacji oraz wniosków jakie z tekstu wysnuć należy. Przy sposobności asystent podaje zasadniczą literaturę oraz wskazuje na ewentualne różne stanowiska historyków odnośnie danego zagadnienia. Po części interpretacyjnej następuje podsumowanie dyskusji przez kierownika ćwiczeń. W trakcie ćwiczeń wszystkie pomoce szkolne a w szczególności mapy winny być w jak największej mierze stosowane.

Od drugiego semestru pierwszego roku studiów można przejść od typu repetytoryjnego ćwiczeń do typu konwersatoryjnego. Różnić się będzie on zasadniczo od typu repetytoryjnego tym, że polegać będzie na o wiele żywszej wymianie poglądów. System konwersatoryjny w moim rozumieniu opierać się winien o system referatów. Plan ćwiczeń musi być oczywiście opracowany przed ich rozpoczęciem na cały semestr, a szczegółowe rozpracowanie ustalone ze słuchaczami, przynajmniej na najbliższe dwa miesiące. W dniu rozpoczęcia ćwiczeń asystent podaje do wiadomości słuchaczom plan ramowy, po czym rozdaje referaty dotyczące problematyki węzłowej, podając ich treść i literaturę do wiadomości całego zespołu ćwiczeniowego. Referaty mogą być oddane jednemu słuchaczowi do

opracowania albo też można przyjąć system referatu zespołowego, który rozumiem w ten sposób, że zespół trzech lub pięciu słuchaczy otrzymuje jeden temat, który zbiorowo opracowują, po czym w imieniu zespołu jeden słuchacz referuje a inni obowiązani są zabrać głos w dyskusji. Innym wariantem tej metody jest powierzenie referatu jednemu studentowi, z równoczesnym oddaniem koreferatu i to albo jednostkowego albo co lepiej zespołowego; wówczas również w imieniu zespołu koreferat wygłasza jeden słuchacz, a inni dodają tylko uzupełnienia, biorą udział w dyskusji, względnie referują stanowisko odrębne, niezgodnione z resztą kolegów. Referaty i koreferaty powinny być objętościowo zwarte i zwarte, wolne od wszelkiego gadulstwa. W tym celu należy ograniczyć ich objętość do mniej więcej 8 stron. Tekst referatów przed ich wygłoszeniem musi być znany prowadzącemu ćwiczenia, a w razie gdy nie stoi on na poziomie, nie powinien być dopuszczony do referowania na ćwiczenia. Czas pozostawiony słuchaczowi do opracowania winien wynosić minimum dwa tygodnie. W trakcie opracowywania referatu, winien słuchacz mieć w pełni umożliwiającą poradę asystenta we wszelkich wątpliwościach bibliograficznych, metodologicznych i rzeczowych. Na tydzień naprzód należy przypomnieć słuchaczom, jaka będzie problematyka najbliższych ćwiczeń, aby mogli oni przypomnieć sobie wiadomości zdobyte na wykładach, przeczytać niezbędną literaturę i zapoznać się z tekstami źródłowymi, które mają być przedmiotem ćwiczeń. Same ćwiczenia winny — moim zdaniem — mieć następujący przebieg: po odebraniu od starosty listy obecności, asystent sprawdza pokrótce wiadomości zdobyte przez słuchaczy na ostatnich wykładach. Następnie asystent przedstawia w krótkim, najwyżej 10-minutowym zagajeniu główną problematykę zagadnienia, które jest przedmiotem ćwiczeń. Pomaga sobie przy tym stawiając pytania i próbując kolegiąlnie ustalić tę problematykę. Chodzi o to, by słuchacze brali najwyższy czynny udział w ćwiczeniach. Następuje faza trzecia. Na wskazanych tekstach ilustrujących dane zagadnienie słuchacze interpretując je, przeprowadzają dyskusję. Ścisła interpretacja, wyciągnięcie właściwych wniosków, umiejętność posługiwania się i czytania źródła historycznego, analiza jego wiarygodności, stanowisko społeczne jego autora, geneza i wpływające stąd konsekwencje, społeczna, gospodarcza, klasowa treść źródła, oto sprawy, które powinny być starannie przez słuchaczy przy pomocy asystenta wydobyte. Należy dążyć do samodzielnego myślenia, do twórczej pracy studenta, nauczyć go rozumieć proces

historyczny, nauczyć go interpretować i objaśniać źródło. W tym celu, jak w ogólności w czasie całych ćwiczeń, należy dążyć do zmobilizowania uwagi młodych historyków, wzbudzić ich ciekawość, ośmielić przez jak najbardziej koleżeńską postawę. Trzeba dążyć do tego, by ćwiczenia były przepełnione atmosferą twórczego kolektywu. Należy ośmielać słuchaczy do zabierania głosu, do dyskusji, do śmiałego formułowania swych uwag i zastrzeżeń. Dobre ćwiczenia będą takie, gdy dyskusja będzie żywa, wymiana myśli gorąca, choć rozsądnie i czujnie kierowana. Nie należy karcić i dowcipkować nawet z naiwnych sformułowań. Odpowiedzią na nie będzie spokojne wytłumaczenie, uzasadnienie. Natomiast należy żądać dokładnego precyzowania poglądów i ich uzasadnienia, walczyć z wszelkimi objawami płychności, gadulstwa, szermowaniem słów bez pokrycia. Należy wdrażać w naukowe myślenie. Po analizie źródeł i dyskusji, przychodzi czas na krótki referat (8 min.) studenta i ewentualny koreferat (8 min.). Wreszcie dyskusja końcowa, która od szczegółów ma przejść do syntezy, do ogólnego sformułowania sądu o danym zjawisku historycznym, które jest przedmiotem ćwiczeń.

Wreszcie mamy ostatnią fazę ćwiczenia. Podsumowanie prowadzącego. Jest ono niezbędne, i bez niego wartość dydaktyczna ćwiczeń byłaby niewielka. Słuchacz powinien wynieść z ćwiczeń jasną świadomość na czym polegał oraz jak przebiegał dany problem i co o nim sądzić musi historyk. Ćwiczenia mają ugruntować poglądy słuchaczy i dać odpowiedź na wysunięte przez nich wątpliwości, pytania i uwagi krytyczne.

Pytania takie nie mają zwykle gotowych rozwiązań w skryptach, podręcznikach i wykładach i dlatego tym większe jest znaczenie dydaktyczne ćwiczeń. Ćwiczenia winny wreszcie budzić zamiłowanie historyczne, rozwijać zmysł badawczy, który nie tylko może się wyładowywać na wyższym studium historycznym, ale także w szarej pracy nauczyciela prowincjonalnego. Ćwiczenia winny się stać żywą, daleką od formalizmu szkołą, w której barierka pomiędzy kierującym a słuchaczem jest tylko taka, o ile tego wymaga nowoczesna pedagogika. Proponowany tutaj program ćwiczeń dwóch typów, repetytoryjnego i konwersatoryjnego jest oczywiście programem, który w praktyce można zmieniać i dostosowywać elastycznie do potrzeb i poziomu słuchaczy. Jak wiadomo, najważniejszym i decydującym czynnikiem jest osoba opiekuna ćwiczeń i samego prowadzącego ćwiczenia. Ich inicjatywa, fachowość, zamiłowania naukowe i dydaktyczne, nawet wymowa składają się na ważne składniki ich powo-

dzenia dydaktycznego. Toteż pozostawiona pewna swoboda w organizacji ćwiczeń może pozwolić najlepiej wyzyskać indywidualne uzdolnienie ich prowadzącego.

Ważnym środkiem dydaktycznym jest ilustracja ćwiczeń, przy użyciu różnorodnych środków pomocniczych. W pierwszym rzędzie należy stale stosować mapę i przyzwyczajać studenta do codziennego z nią obcowania. Wobec słabych wiadomości studentów z zakresu geografii fizycznej, gospodarczej, politycznej, nie mówiąc już o historycznej, prowadzący ćwiczenia uzyska o wiele większe zrozumienie i uaktualnienie procesu historycznego, jeśli go będzie stale przenosił na mapę. Drugim środkiem ilustrującym jest okazywanie tablic, wykresów i fotografii. Ideałem byłoby wprowadzenie do ćwiczeń ilustracji przy pomocy epidiaskopu. Skoro temu stoją na przeszkodzie zarówno braki uposażenia seminariów historycznych, jak również trudności wyczerpania materiału, niechże przynajmniej wykres czy ilustracja powędrują z rąk do rąk słuchaczy i niech mają oni możliwość po ćwiczeniach zaznajomienia się z ilustracją na terenie poszczególnych zakładów historycznych.

Trzecią wreszcie formą ilustracji wykładów jest stosowanie jak najpełniejsze wycieczek historycznych do muzeów i w teren. Z relacji prof. prof. Gieysztora i Manteuffla dowiaduję się, że seminarium średniowieczne Uniwersytetu Warszawskiego urządzało dla swoich słuchaczy rok rocznie wielodniowe wycieczki w teren na stanowiska wykopaliskowe oraz na tereny szczególnego rozwoju budownictwa czy gospodarstwa z epoki feudalnej. Zwiedzano w ten sposób Biskupin i wykopaliska gdańskie czy śląskie, Wiślicę, Sandomierz i inne. Nie muszę w tym miejscu podkreślać jak ogromnie zbliżono w ten sposób słuchacza do przeszłości i jak uczyniono żywym wykład historyczny. Sprawa ta nasuwa trudności finansowe, ale skoro je może rozwiązywać systematycznie Instytut Historyczny Uniw. Warszawskiego, nie sędzę, aby ten projekt był do tego stopnia fantastyczny, aby go nie było można stosować także w innych ośrodkach historycznych. Kraków szczególnie nadaje się do zilustrowania zagadnień historycznych w terenie. Wycieczki na Wawel, wzdłuż murów miejskich do Coll. Maius, do zbiorów archiwalnych, czy też do muzeów celem pokazania zabytków kultury materialnej byłyby znakomitym uzupełnieniem ćwiczeń. W ich programie powinny znaleźć się przewidziane obowiązkowe godziny na ten rodzaj pracy.

Z zagadnieniem ćwiczeń łączy się ściśle problem upowszechnienia czytelnictwa dzieł historycznych wśród studentów historii, problem lektury historycznej oraz problem konsultacji asystenckich. Każde z tych zagadnień wymaga osobnego omówienia. Ograniczyć się tedy wypada do ogólnego stwierdzenia ich wielkiej wagi. W związku z ćwiczeniami szczególnej wszakże wagi nabierają konsultacje asystenckie. Słuchacze nieraz znacznie swobodniej porozmawiają z asystentami w cztery oczy, niż w obecności swoich kolegów na ćwiczeniach. Konsultacje są tedy niezbędnym uzupełnieniem ćwiczeń. Konsultacje te muszą być zatem zorganizowane planowo, aby każdy student mógł wiedzieć, o jakiej porze może liczyć na rozmowę i pomoc swego opiekuna.

Jak wynika z moich wywodów, ćwiczenia są kluczowym zagadnieniem, od którego rozwiązania zależy planowa produkcja zawodowego studium uniwersyteckiego. W tym zagadnieniu szczególna rola przypada naszym młodym kolegom asystentom. Od ich postawy, ofiarności i naukowego poziomu zależy bardzo wiele. Na szczęście możemy ze spokojem patrzeć w przyszłość. Sądząc po dotychczasowych pracach jesteśmy pewni, że kadra asystencka nie zawiedzie.

UNIwersytet Jagielloński

JAN DANECKI

KILKA UWAG W SPRAWIE GRUP STUDENCKICH

POWAŻNE i trudne zadanie przypada wyższym uczelniom w dziele budownictwa socjalistycznego w Polsce. Stają się one kuźnią kadr kierowników socjalistycznej gospodarki i kultury i zarazem ośrodkiem tworzenia przodującej nauki, która pozwala prawidłowo zrozumieć otaczający nas świat i kształtować go zgodnie z potrzebami nowego człowieka. Zadanie to tym trudniejsze, że napotyka na opór nieprzewyciężonych jeszcze do końca przeżytków starej treści ideowej uczelni i jej starej wewnętrznej struktury.

Prawidłowe wykonanie tego zadania następuje w toku ostrej walki klasowej i związane jest z procesem kształtowania się w tej walce uczelni nowego typu, uczelni socjalistycznej. Doniosłym ogniwem tego procesu było powołanie w ubiegłym roku akademickim **g r u p s t u d e n c k i c h**.

Grupy studenckie są na naszym gruncie zjawiskiem nowym. Mimo to, z perspektywy rocznego doświadczenia, można już śmiało stwierdzić, iż stały się one trwałym elementem naszego nauczania w szkołach wyższych. Tłumaczy się to dojrzałością samej koncepcji, wypracowanej w bogatej, długoletniej praktyce uczelni pierwszego państwa socjalistycznego. Tłumaczy się to potrzebami Polski Ludowej na nowym etapie jej budownictwa socjalistycznego, głęboką świadomością ideową nowej, robotniczo-chłopskiej młodzieży studenckiej, czynną pomocą poważnej części sił naukowych.

Niemniej, jako to co nowe, co się niedawno w naszej praktyce zrodziło, grupy studenckie dopiero rozwijają się i krzepną, prawidłowy kierunek ich dalszego rozwoju zależeć będzie od poważnego wspólnego wysiłku ogółu młodzieży i ogółu pracowników naukowych i od głębokiego zrozumienia istoty i zadań grup studenckich.

Artykuł niniejszy pomyślany został jako wstęp do szerszej dyskusji nad tymi zagadnieniami. W pewnym sensie stanowi on

również nawiązanie do opublikowanego w ub. roku akademickim artykułu prof. Chałasińskiego pt. „Od liberalnej do socjalistycznej idei uniwersytetu“¹⁾, rozszerzając wysuniętą w nim problematykę na sprawę organizacji studiów w uniwersytecie liberalno-burżuazyjnego i uniwersytetu socjalistycznego. Tylko na tej podstawie bowiem możliwa jest zasadnicza dyskusja nad grupami — ujmować je można jedynie w nierozzerwalnym związku z nową socjalistyczną funkcją uniwersytetu, z jego nową klasową treścią.

ZAGADNIENIE KAPITALISTYCZNEJ I SOCJALISTYCZNEJ ORGANIZACJI STUDIÓW

Istotny element socjalistycznej organizacji studiów

Z PERSPEKTYWY krótkich jeszcze, ale bogatych doświadczeń grup nauczania można postawić tezę, że nie wszyscy nasi pracownicy naukowcy doceniali w pełni postulat ujmowania grup jako nowego etapu zasadniczych przemian dokonywanych na uczelni w procesie budownictwa socjalistycznego. Stąd częste jeszcze spłykanie, a nawet wypaczenie koncepcji grupy, prowadzące do daleko idących konsekwencji praktycznych. W szczególności wymienić tutaj należy szeroko rozpowszechnione przekonanie, że grupy stanowią doskonały praktyczny środek egzekwowania obecności na zajęciach — i na tym ich zadania się kończą. W praktyce pogląd ten pociąga za sobą sformalizowanie pracy grupy, ograniczenie jej działalności jedynie do papierkowej kontroli frekwencji. Co więcej, takie spłycone pojmowanie charakteru grup ułatwiło w 1-szym okresie ich istnienia zajęcie wobec nich stanowiska nieprzychylniej rezerwy ze strony tej nielicznej już części profesury, która tkwi jeszcze w starych liberalno-burżuazyjnych poglądach na uniwersytet. „Uniwersytet nie jest przecież szkołą. Grupy nie godzą się z samą istotą uniwersytetu...”

Jakkolwiek poważne by nie były różnice między obu przedstawionymi stanowiskami — u źródeł ich leży wspólne uleganie zamaskowanej działalności klasowego wroga, który stara się sparaliżować pracę grup studenckich. Droga do tego prowadzi właśnie przez sformalizowanie tej pracy, przez odcinanie grupy od ważnych

¹⁾ *Życie Nauki*, 1950, nr 7—8.

zadań wychowawczych, od walki o postępową treść nauki. Droga do tego prowadzi właśnie przez atakowanie tak skonstruowanej mechanicznej koncepcji grupy ze stanowiska liberalnej idei uniwersytetu. Że tej szkodliwej robocie wroga w obu wypadkach ulegają także u c z c i w i profesorowie — to się tłumaczy wspólnym niezrozumieniem rzeczywistego charakteru grup. Z obu pozycji traktuje się je jedynie jako nieznaczną reformę a d m i n i s t r a c y j n ą, która bądź da się pogodzić (stanowisko pierwsze), bądź też się nie da pogodzić z istotą studiów akademickich (stanowisko drugie). Wspólny błąd polega na tym, że grupy stanowią coś więcej — są one właśnie i s t o t n y m elementem socjalistycznej organizacji studiów, n i e z b ę d n ą c z ę ś c i ą s k ł a d o w ą u c z e l n i t y p u socjalistycznego.

O „istocie“ studiów uniwersyteckich

PRZEKONANIE, że grupy studenckie nie dadzą się pogodzić z istotą studiów uniwersyteckich, stanowi na naszych uczelniach już bardzo rzadki przeżytek „światopoglądu akademickiego“. Niemniej przeżytek typowy i dlatego warto mu parę słów poświęcić; powinno to w dużym stopniu ułatwić rzucenie światła na pewne prawidłowości rozwojowe wyższego szkolnictwa.

Z „istotą uniwersytetu“ było już sporo kłopotu w trakcie realizacji pierwszych przemian na wyższych uczelniach w początkowym okresie dyktatury proletariatu w Polsce. Nazwą tą obejmowano zazwyczaj zespół cech, składających się w oczach liberalnej profesury na ideał uczelni akademickiej, w szczególności: zasadę t. zw. autonomii uniwersytetu, jego „niezależności od wpływów politycznych“, zasady „wolności nauczania“ i „wolności uczenia się“. Nie tutaj miejsce na szczegółowe rozpatrywanie całej liberalnej koncepcji uniwersytetu, była ona tematem szerokiej dyskusji w latach 1946 i 1947. Dla naszych celów dosyć jest stwierdzić, że jednym z kamieni węgielnych, na jakich się ta koncepcja opiera, jest tzw. zasada wolności uczenia się, która odpowiadając anarchistyczno-liberalnej wolności nauczania stanowi uzasadnienie niemal nieograniczonej swobody studenta zarówno co do wyboru kierunku studiów jak i co do terminu i sposobu ich odbywania. Że taki pogląd na prawa i obowiązki studenta odpowiadał praktyce określonego historycznego typu uniwersytetu — to jest rzecz niewątpliwa. Cała bieda pojawia się wtedy, gdy traktuje się ją, razem z całym wymienionym już

arsenałem zasad, jako istotę uniwersytetu w ogóle, gdy się ją rozciąga na uniwersytet zawsze i wszędzie, zaniedbując wszelkie prawa myślenia naukowego.

Uniwersytet jest zjawiskiem społecznym, korzeniami swymi wrośnięty jest w społeczeństwo. Należy on przy tym do zjawisk wchodzących w skład ideologicznej n a d b u d o w y społeczeństwa; jako jej część spełnia określoną funkcję w stosunku do każdorazowej swej bazy — obsługuje ją przez dostarczanie kadr inteligencji i organizację badań naukowych. Otóż, zależnie od charakteru bazy, zależnie od tego, jakiej inteligencji i jakiej nauki wymaga ona od swojej uczelni, musi się zmienić klasowa treść uniwersytetu, a z nią i jego wewnętrzna struktura. Dla przykładu: czego innego wymagają od swoich uczelni feudalne, czego innego socjalistyczne stosunki wytwórcze. Pierwsze — ideologicznego uzasadnienia swojego istnienia, wyszkolenia nielicznej elity teologów i jurystów. Drugie — poważnej kadry wykwalifikowanych specjalistów — praktyków i teoretyków — zgodnie z koniecznością oparcia całej działalności praktycznej na podstawach naukowych.

Czy uniwersytety spełniające tak różne zadania mogą wyglądać jednakowo? Tu już nie chodzi o samą treść ideową uniwersytetu. Chodzi o całą wewnętrzną strukturę, jaką ta treść za sobą pociąga, o skład klasowy uczelni, jej organizację i kierunek pracy naukowo-badawczej, dydaktycznej i wychowawczej, — chodzi o r z e c z y w i s t y t y p u n i w e r s y t e t u.

Wydaje się, że można z uzasadnieniem mówić o 3 historycznych typach uniwersytetu — feudalnym, kapitalistycznym, socjalistycznym — przy uwzględnieniu różnych form, w jakich te typy występują zależnie od konkretnych warunków miejsca i czasu. (Przykładem może być współczesny proces wypierania liberalnej formy uniwersytetu kapitalistycznego przez jego formę faszystowską w wyniku wprowadzenia bezwzględnej dyktatury burżuazji w warunkach imperialistycznych).

Ten typ jest określany przez zewnętrzne zadania, jakie stawia uczelni baza, która ją powołuje i utrzymuje przy życiu.

Z upadkiem starej bazy pojawiają się nowe zadania, a z nimi konieczność dostosowania do nich klasowej treści uniwersytetu, konieczność stworzenia uniwersytetu nowego typu.

W świetle tak ustawionej problematyki wyższych uczelni, zrozumiałe się staje, że koncepcja niezmiennej „istoty uniwersytetu” jest naukowo nie do utrzymania (w praktyce już stała się dawno przeżytkiem). Wraz z nią wali się i teoria wolności uczenia się jako „istoty studiów akademickich”. Historyczną prawidłowość przemian wyższych uczelni możemy zrozumieć jedynie wtedy, jeżeli poszczególne zasady przyporządkujemy określonemu typowi uczelni. Tak właśnie należy traktować zasadę wolności studiów; stanowi ona wyidealizowane odbicie praktyki uniwersytetu liberalno-burżuazyjnego i z jego upadkiem ustąpić musi nowoczesnym, socjalistycznym zasadom szkolenia kadr, których niezbędny element stanowi zasada organizowania młodzieży w studenckie grupy nauczania.

Od liberalno - burżuazyjnej do socjalistycznej organizacji studiów

CZEGO WYMAGA od swoich uczelni baza kapitalistyczna? — Wymaga nauki, która by odbijała obiektywną rzeczywistość o tyle tylko, o ile to jest potrzebne dla produkcyjnej praktyki burżuazji, która by równocześnie zawierała elementy głębokiego idealistycznego zafałszowania prawdy w celu obrony i umocnienia bazy kapitalistycznej. Wymaga kadr inteligencji, oddanej klasom posiadającym, związanych z nimi wspólną więzią interesów klasowych, wspólnym oderwaniem od mas pracujących.

Wymaga przy tym tych kadr dużo więcej niż feudalizm, najmniej — w wyniku rosnącego wciąż bezrobocia — klasowa ograniczoność ustroju wyciska nadal swe piętno także na ich i l o ś c i o w y m zapotrzebowaniu.

Tak więc z burżuazyjnej bazy wyrasta uniwersytet o określonej treści klasowej — zarówno pod względem składu studentów i profesorów, jak też i swojej linii wychowawczej i naukowej produkcji.

Do treści klasowej dostosowana być musi także organizacja studiów i styl pracy uczelni, pozostające przy tym pod bezpośrednim i dominującym wpływem ilościowego zapotrzebowania na kadry inteligencji, rozmiaru ich nadprodukcji jako wyrazu stopnia zaostrożenia się podstawowej sprzeczności kapitalizmu.

W Polsce międzywojennej, w kraju półkolonialnym, gospodarczo i kulturalnie zacofanym, klęska bezrobocia była szczególnie dotkliwa, w tym — również bezrobocia kadr z wyższym wykształceniem.

Podaję kilka cyfr, zaczerpniętych z wydawnictw międzywojennych:

- W latach 1933—36 roczny przyrost absolwentów wydz. prawnych i politycznych wynosił przeciętnie ok. 1800 osób, zapotrzebowanie 1000—1200.
- roczny przyrost inż. leśników — 120, zapotrzebowanie — 67.
- roczny przyrost inż. elektrotechn. — 80, zapotrzebowanie — 40.
- roczny przyrost absolw. Akademii Górniczo-Hutn. ok. — 30, zapotrzebowanie — 19.

Przy uwzględnieniu 120-osobowej rezerwy, Akademia ta powinna była przez okres 3—5 lat wypuszczać maksymalnie 10 absolwentów! ²⁾

Rzecz zrozumiała, że taki stan rzeczy musiał znaleźć swoje odbicie w stosunkach, panujących na wyższych uczelniach, tak w odniesieniu do młodzieży, jak i do grona nauczającego.

Bogata młodzież burżuazyjna i obszarnicza przedłużała na ogół w nieskończoność swe studia (nie było bowiem żadnego poważnego nacisku, aby je szybko kończyła), przepuszczając pieniądze bogatych rodziców nie na intensywną naukę, a na przyjemne spędzanie czasu, na bale i hulanki. Nie mogła się śpieszyć równocześnie młodzież proletariacka i chłopska; znikomy — na skutek tych samych przyczyn — fundusz stypendialny, zmuszał ją do pracy zarobkowej, powodował masowe powtarzanie lat studiów i odpadanie z uczelni.

Wreszcie, w stosunku do profesorów, brak społecznego zapotrzebowania na kadry, prowadził często do zubożenia na taki stan rzeczy, do znacznego zmniejszenia poczucia odpowiedzialności za wyniki pracy pedagogicznej.

Tak więc wyższe uczelnie nie tylko nie musiały, lecz również nie mogły śpieszyć się z wypuszczaniem fachowców. Wyrazem tego była *z a c o f a n a o r g a n i z a c j a s t u d i ó w*; brak zasady terminowości i słabe rygory — aż do zupełnej niemal swobody na światopoglądowych wydziałach uniwersyteckich.

Na tych właśnie wydziałach tworzyła się teoria wolności uczenia się jako istoty studiów akademickich; rozszerzona na inne wydziały, stanowiła wyidealizowane odbicie i uzasadnienie praktyki

²⁾ Materiały Komisji Studiów Towarzystwa Przyjaciół Młodzieży Szkół Akademickich, Warszawa 1936/7, zesz. 1—7.

uniwersytetu liberalno-burżuazyjnego. Ideologicznie nawiązywała ona do feudalnej koncepcji uniwersytetu jako pepiniery nielicznej elity intelektualnej. Studia miały być przywilejem „wybitnych umysłów i charakterów“, a tych nie należy, starano się dowodzić, krępować żadnymi rygorami, terminami, egzaminami w trakcie studiów. „Wiadomo, że wielu jest powołanych a mało wybranych: właśnie podnieść choćby o jeden ton w kulturze ducha tę masę powołanych i wydobywać z niej elitę wybranych jest zadaniem wychowania uniwersyteckiego“³⁾.

Koncepcja ta niewątpliwie przejęta ze średniowiecza zrosła się z całą ideologią liberalnego kapitalizmu, uzyskała nową klasową treść, gdyż wyższe studia otwierać zaczęły drogę do zawodów praktycznych, gdy pociągnęło to za sobą coraz to silniejszy napływ młodzieży, a równocześnie tylko niewielka część mogła je kończyć na skutek nędznych warunków studiów i groźby bezrobocia po uzyskaniu dyplomu. W takich warunkach zasada tworzenia elity intelektualistów łączyła się ściśle z liberalną zasadą swobodnej konkurencji przy formalnej równości startu. Kto w tym wyścigu był pierwszy, ten właśnie miał stanowić najlepszy materiał na członka elity wybranej, kto odpadł — znaczyło, że do niej nie dorósł. Klasowy charakter tego rodzaju idei nie pozostawia żadnych wątpliwości. W praktyce o wyniku wyścigu nie mogły decydować zdolności — decydowały warunki materialne, decydowała ilość czasu jaką można było poświęcić nauce. W warunkach kapitalizmu „naturalna selekcja elity“ musiała być s e l e k c j ą k l a s o w ą. Zasada wolności uczenia się ze swoją sentencją „uniwersytet nie jest szkołą“, a co za tym idzie — z obojętnością profesorów wobec „swobodnej gry sił i zdolności“ — oznaczała sankcjonowanie tej okrutnej selekcji. Uznając naukę za sprawę prywatną studenta, ograniczając obowiązki profesora do wciągania już przesianej młodzieży w arkana swej pracy naukowej — zasada wolności uczenia się prowadziła do dalszego zaniku jego poczucia odpowiedzialności za wyniki pedagogicznej produkcji uczelni, do przymykania oczu na wybryki złotej młodzieży burżuazyjno-obszarniczej, do pozbawienia pomocy studiujących w ciężkich warunkach studentów proletariackich i chłopskich.

³⁾ L. Winiarski: *Zagadnienie organizacji studiów prawniczych*, Poznań 1933, str. 24.

Klasowa selekcja — to podstawowy problem uniwersytetu liberalno-burżuazyjnego. Ze wzrostem przepełnienia wyższych uczelni, spowodowanym ciągłym ograniczaniem subwencji państwowych, przy równoczesnym zwiększeniu drugoroczności i dalszym zwężaniu się rynku pracy, trzeba było selekcję jeszcze bardziej zaostrzyć. Nie wystarczała już eliminacja w drodze „swobodnego wyścigu“ — wprowadzono sztuczne bariery w postaci egzaminów wstępnych na najbardziej przepełnione wydziały, w postaci dodatkowych egzaminów na pierwszych latach studiów. Stanowiło to niewątpliwie poważne ograniczenie zasady wolności studiów, jednakże jej jeszcze nie obalało. W pojęciu liberalnej profesury ograniczenia były konieczne dla ratowania samej zasady. Przewiezienie elitarnych podróżnych kosztem wyrzucenia za burtę z przepełnionego okrętu pasażerów III-ciej klasy na długo przed dopłynięciem do celu — oto co stanowi kluczowe zagadnienie praktyki uniwersytetu liberalno-kapitalistycznego⁴).

W warunkach materialnej nędzy studentów proletariackich i chłopskich nie ulegało wątpliwości, że w praktyce to oni prawie zawsze byli tymi „gorszymi“ pasażerami.

Nie oznacza to jednak, że wyłączną odpowiedzialność za klasową selekcję studentów ponoszą liberalni profesorowie z ich elitarną koncepcją wolności studiów. Przeciwnie, selekcja ta wyrasta z samych korzeni kapitalistycznego ustroju. Niewątpliwie dużo większe niebezpieczeństwo stanowiła faszystowska koncepcja uniwersytetu, z jej *numerus clausus* (ilościowym ograniczeniem dostępu na wyższe uczelnie, nie tylko zresztą, jak się to powszechnie utarło, rasowym), z jej polityką „przechodzenia z samosiewu do kultur sadzonych i planowej trzebieży“⁵). Opór liberalnej profesury przeciw tym nowym, niewątpliwie niemieckim i włoskim wzorom spełnił w swym czasie rolę pozytywną — nie dlatego, że stanowił obronę „istoty studiów akademickich“, ale dlatego, że *numerus clausus* i wprowadzenie systemu kursowego ze sztywnym programem stu-

⁴) Ciekawą ilustracją tej tezy jest uchwała 18 Konferencji Rektorów Szkół Akademickich z r. 1931, której pkt. 34 brzmi jak następuje: „Konferencja Rektorów zaleca Radom Wydziałowym uważanie I-szych lat studiów za lata selekcyjne celem wyeliminowania z uczelni akademickich elementów niezdolnych do wyższych studiów“. (Konferencja Rektorów Szkół Akademickich, Warszawa 1932, str. 278.).

⁵) Adam Piasecki: *O sprawach Akademickich do Młodzieży Szkół Wyższych*, Warszawa 1936, str. 12.

diów musiałoby doprowadzić do jeszcze poważniejszego zwiększenia selekcji klasowej, jak i do wzmożenia ideologicznej penetracji faszystwu na uniwersytet.

Zupełnie innego znaczenia nabiera obrona systemu wolnych studiów podjęta ze stanowiska liberalnego przez niektórych profesorów w pierwszym okresie władzy ludowej. O ile bowiem w warunkach kapitalizmu obrona taka oznaczała walkę z faszyzacją uczelni, o tyle w warunkach demokracji ludowej prowadziła ona nieuchronnie do zatamowania procesu ich demokratyzacji, do opóźnienia włączenia wyższego szkolnictwa w planowy rytm budownictwa socjalistycznego.

Trzymanie się kurczowo beznadziejnych pozycji dowodzi niezrozumienia praw rozwoju historycznego.

Uniwersytet liberalno-kapitalistyczny musi obumrzeć wraz z likwidacją jego kapitalistycznej bazy. Z nim razem umiera i zasada „wolności studiów“. Na gruncie nowych socjalistycznych stosunków społecznych kształtuje się nowy typ uniwersytetu.

Jakie zadanie stawia przed swoimi uczelniami kształtująca się baza socjalistyczna? W jaki sposób określa ona klasową treść tych uczelni, a z nią ich organizację, ich styl pracy pedagogicznej?

Socjalizm można budować jedynie na podstawach naukowych. Nauka musi przeniknąć całą praktyczną działalność socjalistycznego człowieka — od kierowania potężnym procesem społecznego rozwoju, aż do najmniejszych zadań technicznych czy organizacyjnych. Dlatego socjalistyczne stosunki wytwórcze stwarzają ogromne możliwości rozwoju dla każdej gałęzi wiedzy — od uczelni akademickich wymaga się twórczego, wytrwałego posuwania naprzód nauki w ścisłym powiązaniu z praktyką budownictwa socjalistycznego.

Socjalizm można budować jedynie w oparciu o potężną kadrę nowej robotniczo-chłopskiej inteligencji, kierującej budową na każdym odcinku narodowej gospodarki i kultury. Od wyższych uczelni wymaga się wyszkolenia w jaknajkrótszym czasie jaknajwiększej ilości specjalistów na podstawie przodującej nauki — dostarczenia im wiedzy teoretycznej i wychowania w duchu budownictwa socjalistycznego.

Z podstawowych zadań, jakie wyznaczają uczelniom nowe socjalistyczne stosunki wytwórcze, wynikają dla nich — w odniesieniu

do ich funkcji pedagogicznej — trzy co najmniej praktyczne konsekwencje.

Po pierwsze — w przeciwieństwie do uczelni typu kapitalistycznego muszą one powiększyć znacznie swą bazę rekrutacyjną, a równocześnie zmienić ją jakościowo — trzon musi stanowić młodzież robotnicza oraz drobno i średnio-chłopska.

Po drugie — w przeciwieństwie do uczelni typu kapitalistycznego muszą one dążyć do przeprowadzenia do końca studiów całej przyjętej na studia młodzieży. Kluczowe zagadnienie stanowi więc nie selekcja, a systematyczne podciąganie młodzieży do obowiązującego poziomu.

Po trzecie — w przeciwieństwie do uczelni typu kapitalistycznego pojawić się tu musi pełna odpowiedzialność za każde słowo głoszone z katedr czy kart podręcznika. Nowe kadry wyszkolone być mogą jedynie na podstawie nauki przodującej, w pełni prawdziwej, opartej o dialektyczne i materialistyczne podstawy filozoficzne.

Nowe zadania określają nie tylko fundamentalne założenia uczelni nowego typu — one wyznaczają także nowe zasady organizacji studiów, nowy styl pracy uczelni.

„Wspólnym zadaniem nas wszystkich — mówił min. R a p a c k i z okazji inauguracji roku akadem. 1950/51 — jest zmienić do gruntu stary rzemieślniczy, bezplanowy i niezdiscyplinowany styl pracy uczelni czasów kapitalistycznych i zastąpić go nowoczesnym socjalistycznym systemem planowej produkcji kadr“.⁶⁾

Nauka przestaje być traktowana jako sprawa prywatna, — ona się staje społeczną sprawą przygotowania kadr socjalistycznej inteligencji.

Zespoły samopomocy w nauce jako pierwszy wyłom w starej organizacji studiów

POWSTANIE uczelni nowego typu nie jest mechanicznym wynikiem ogólnej rewolucji społecznej. Socjalistyczny uniwersytet nie pojawia się w gotowej formie z chwilą objęcia władzy przez proletariát; kształtuje się on w toku uporczywej walki klasowej, w procesie przewycięzania starych urządzeń, starych przesądów i przyzwyczajzeń — przy równoczesnym wykorzystaniu najlepszych tra-

⁶⁾ *Życie Nauki* 1950, nr 9—10.

dycji narodowej nauki i nauczania. Stąd również stara rzemieślnicza organizacja studiów pozostała u nas bez większych zmian aż do roku 1949; dopóki większość studentów stanowiła jeszcze młodzież burżuazyjna i drobnomieszczańska z jej społecznym, indywidualistycznym stosunkiem do nauki, dopóki spora część profesorów tkwiła jeszcze w myślowych kategoriach liberalnego uniwersytetu, dopóki jeszcze stosunkowo słaba była stypendialna pomoc Ludowego Państwa — nie mogło być mowy o wprowadzeniu planowej, opartej na świadomej dyscyplinie, socjalistycznej organizacji szkolenia kadr. Stąd już nie tylko jakościowa, ale i ilościowa produkcja wyższych uczelni daleka była do niedawna od sprostania potrzebom rozwijającej się w coraz to szybszym tempie narodowej gospodarki i kultury. Jeszcze w r. akadem. 1948/49 przeciętny odsiew wynosił 50—70%!

Tę sprzeczność trzeba było rozwiązać, przynajmniej częściowo; pierwszy poważny wyłom w starej organizacji studiów nastąpił w r. 1949, gdy tylko dojrzały dostatecznie warunki jego dokonania. Wyłomem tym było powstanie z e s p o ł ó w s a m o p o m o c y w n a u c e — przygotowane przez poważne zwiększenie pomocy materialnej Państwa oraz przez dalszy wzrost ciężaru gatunkowego młodzieży robotniczej i chłopskiej, a także jej politycznego znaczenia w wyniku zjednoczenia czterech demokratycznych organizacji studenckich w jedną marksistowską organizację ZAMP, w wyniku powstania szerokofrontowej Federacji Polskich Organizacji Studenckich.

Pomimo wielu popełnionych błędów (najważniejsze — to mechaniczna praktyka wspólnego uczenia się oraz fałszywa pogoń za stopniami w oderwaniu od walki o przyswojenie sobie prawdziwej, materialistycznej nauki) — ZSN-y stanowiły ważny krok naprzód w socjalistycznych przemianach naszego szkolnictwa wyższego. Wdrażając młodzież do wzajemnej pomocy przyczyniały się do znacznego zmniejszenia odsiewu, równocześnie zaś przygotowywały młodzież do wyższych, w pełni kolektywnych form pracy studenckiej. Znaczenie ZSN-ów polega w pierwszym rzędzie na tym, że były pierwszą produkcyjną formą szerokiego frontu młodzieży w walce o pokój i socjalizm, że na bazie tej walki kształtowały nowy stosunek do nauki jako sprawy społecznej, że przez to utorowały drogę do dalszych przemian, jakie wyznaczył uczelniom Plan Sześcioletni.

Plan Sześcioletni a socjalistyczna organizacja studiów

OGROMNE zadania jakie postawił przed wyższym szkolnictwem Plan Sześcioletni, wymagają ostatecznego usunięcia sprzeczności jaka się wytworzyła pomiędzy potrzebami socjalistycznego budownictwa, a rzeczywistą produkcją kadr z wyższym wykształceniem. Udział uczelni w planie, oznacza wypuszczenie 146 tys. ideowych i wysoko kwalifikowanych specjalistów, w tym 48 tys. samych kadr dla przemysłu, transportu i budownictwa. O ile by praca uczelni poszła po dotychczasowych torach, zadanie to mogłyby one wykonać nie w sześciu, ale w ciągu lat co najmniej 30-tu — z wątpliwym przy tym wynikiem jakościowym. Trzeba się było zabrać do dokonania zasadniczych przemian na wyższych uczelniach. Trzeba było potężnie wzmocnić ofensywę ideologiczną — w pierwszym rzędzie na bazie prac przygotowawczych do I Kongresu Nauki Polskiej. Trzeba było rozpocząć walkę o podniesienie sprawności uczelni — co najmniej do 80%. A to pociągało za sobą konieczność przezwyciężenia dotychczasowego stylu ich pracy, dotychczasowych kapitalistycznych form organizacyjnych — konieczność położenia i pod tym względem zrębów uczelni typu socjalistycznego.

„W oparciu o doświadczenie wyższego szkolnictwa radzieckiego — mówił Zenon N o w a k na V Plenum KC PZPR — konieczne jest odpowiednie planowe przebudowanie dotychczasowego programu studiów, dotychczasowej pracy kadr. Musimy wyprowadzić walkę istniejącemu jeszcze na wyższych uczelniach marnotrawstwu czasu i środków, znacznie zniżającemu efekt pracy. Szczególne znaczenie posiada wdrożenie dyscypliny studiów. Osiągnięcie wymaganej sprawności wyższych uczelni jest niemożliwe bez dokonania radykalnego zwrotu w dziedzinie ścisłego przestrzegania obowiązkowego uczęszczania na wykłady i ćwiczenia.”⁷⁾ W oparciu o uchwały V-go Plenum KC PZPR, tę samą linię postępowania wytycza szkolnictwu wyższemu min. Rapacki w przemówieniu otwierającym nowy rok akademicki.

„Wyższe uczelnie i wszyscy na wyższych uczelniach muszą w okresie Planu Sześcioletniego pracować tak, jak pracuje cała Polska. Planowość pracy, dyscyplina pracy, szybki, równy rytm pracy, pełna świadomość po co się uczy, do czego się przygotowuje.”⁸⁾

⁷⁾ *Nowe Drogi*, Nr 4/1950, str. 68.

⁸⁾ *Po prostu*, Nr 28/1950.

Planowanie i dyscyplina — to są zasady socjalistycznej organizacji pracy, socjalistycznej organizacji studiów. W oparciu o te zasady zaczęły pracować uczelnie w ub. roku akademickim, tzn. w pierwszym roku wykonywania planu sześcioletniego.

P l a n o w o ś ć p r a c y urzeczywistnia się poprzez jednolite szczegółowe programy, poprzez planowe siatki godzin, poprzez organizację instytutów i zespołów kadr. Równocześnie toczy się wielka kampania ideologiczna o doprowadzenie konkretnego planu do świadomości każdego pracownika naukowego i każdego studenta. To jest równocześnie kampania o ugruntowanie socjalistycznej dyscypliny studiów.

D y s c y p l i n a p r a c y jest podstawowym warunkiem wykonania każdego planu. Planu nie można wykonać na bazie burżuazyjno-inteligentckiego indywidualizmu i anarchii, trzeba go oprzeć o surową proletariacką dyscyplinę.

L e n i n niejednokrotnie podkreśla w swych pracach fakt, że w przeciwieństwie do burżuazyjnej inteligencji proletariat nie boi się organizacji i dyscypliny, że „przygotowany został do organizacji całym swoim życiem.“⁹⁾

Dlatego są w grubym błędzie ci jeszcze nieliczni obrońcy dawnej studenckiej „swobody“, którzy płaczą nad dolą dzisiejszego studenta tracącego „cały czar młodzięczego życia“. Czas już zrozumieć, że ci studenci to już nie jest dawna złota młodzież burżuazyjna i obszarnicza, że to jest nowa kadra młodzieży proletariacko-chłopskiej, wykuta w twardej szkole życia. Czas już zrozumieć i drugi fakt podstawowy, że dyscyplina proletariacka to nie jest stara, oparta na mustrze i strachu, dyscyplina społeczeństwa wyzyskiwaczy, że to jest dyscyplina świadoma, d y s c y p l i n a n o w e g o w y ż s z e g o t y p u. O ile istotą tamtej jest zakaz i kara, o tyle nowa socjalistyczna dyscyplina wymaga nie tylko przestrzegania przepisów, ona wymaga twórczej inicjatywy, wyłożenia wszystkich sił w walce o nowe społeczeństwo. „My żądamy od naszego obywatela, aby on w każdej minucie swego życia był gotów wypełnić swój obowiązek, n e oczekując rozporządzenia ani nakazu, aby posiadał inicjatywę i twórczą wolę.“¹⁰⁾

⁹⁾ L e n i n: *Dzieła Wybrane*, I, str. 511.

¹⁰⁾ M a k a r e n k o: *Izbrannyye Pedagogiczeskiye Proizwiedeniya*, Moskwa 1946, str. 253.

Ta twórcza pozytywna istota socjalistycznej dyscypliny pracy pociąga za sobą poważne konsekwencje w odniesieniu do form organizacyjnych jej praktycznej realizacji. Tu nie wystarcza administracyjna kontrola, chociaż i ona jest konieczna w odniesieniu do niepoprawnie pozostających w tyle. Potrzebne są takie formy organizacyjne, które są zdolne wytworzyć wysoką świadomość ideową każdego człowieka pracy, które poprzez społeczną nagane, wyróżnienie, kontrolę, mobilizują go do zwiększonego wysiłku, podnoszą kwalifikacje, wychowują ideologicznie. Potrzebny jest socjalistyczny kolektyw roboczy. Takimi kolektywami są w fabryce brygady produkcyjne i brygady szturmowe. Takimi kolektywami mają stać się na wyższych uczelniach studenckie grupy nauczania. Tu właśnie leży podstawa do określenia grup jako niezbędnej części składowej uczelni nowego typu: socjalistyczną dyscyplinę pracy może realizować jedynie socjalistyczny kolektyw.

GRUPA STUDENCKA — SOCJALISTYCZNYM ZESPOŁEM ROBOCZYM

Istota zespołu socjalistycznego

„KOLEKTYW — to nie jest proste zwyczajne skupienie ludzi, tłum; przeciwnie, socjalistyczny kolektyw odznacza się wspólnym celem, pracą dla ogólnego pożytku i wspólną odpowiedzialnością za swój odcinek pracy przed krajem. W kolektywie panują stosunki koleżeńskiej współpracy między jego członkami. I we wszystkich czynach, postępkach, bezpośredniej pracy, a także w innych formach współżycia socjalistycznego kolektywu; na zebraniach, przy doborze i rozstawianiu ludzi, wyznaczeniu zadań, kontroli wykonania, itp. — toruje sobie drogę, dominuje interes ogólny, troska o osiągnięcie wspólnego ogólnego celu kolektywu.“¹¹⁾

Ta definicja radzieckiego uczonego pozwala na wyprowadzenie najbardziej istotnych cech socjalistycznego zespołu:

¹¹⁾ A. J. Bograczew: „Woprosy komunisticeskoj etiki w naucznom naslietwie A. S. Makarenko“, *Woprosy Filosofji* Nr 1/1949, str. 247—248.

Po 1-sze — jest on kolektywem pracy — kształtuje się przede wszystkim w wykonywaniu wspólnych zadań produkcyjnych.

Po 2-gie — socjalistyczny zespół nie może się ograniczać do swego ciasnego podwórka — on się odznacza troską o ogólny pożytek, głębokim poczuciem odpowiedzialności przed socjalistyczną Ojczyzną za powierzony mu odcinek pracy.

Po 3-cie — w zespole socjalistycznym obowiązują społeczne formy współpracy i kontroli. Służą one ugruntowaniu zasady podporządkowania działalności każdej jednostki wykonaniu wspólnego zadania — w oparciu o głębokie zrozumienie zgodności interesów osobistych i interesów społecznych.

Taki zespół nie może się ukształtować w społeczeństwie wyzyskiwaczy — gdzie rządzi zasada własności prywatnej, gdzie toczy się zacięta walka o byt, gdzie interes ogólny, narodowy jest fikcją. Taki zespół może wyrosnąć — i rzeczywiście wyrasta — jedynie z socjalistycznych stosunków wytwórczych. „O ile własność prywatna i kapitalizm nieuchronnie rozdzielają ludzi, to własność zbiorowa, zbiorowa praca nieuchronnie ich zbliżają“.¹²⁾

Tylko w ustroju, w którym nie istnieje sprzeczność między szczęściem społecznym a szczęściem jednostki, gdzie praca dla kraju jest równocześnie pracą dla siebie, gdzie staje się ona sprawą czci i honoru — świadomy, twórczy kolektyw pracy może stać się rzeczywistością.

Grupa organizuje swych członków do walki o produkcję

SOCJALISTYCZNY stosunek do pracy — stanowi centralne zagadnienie w grupie nauczania. Socjalistyczny kolektyw na wyższej uczelni może się zrodzić i ukształtować jedynie wtedy, gdy nauka przestaje być traktowana jako prywatna sprawa studenta i profesora, gdzie staje się społeczną sprawą produkcji dla budownictwa socjalistycznego.

Sprawa produkcji — to znaczy, że studia traktuje się już nie tylko jako przygotowanie do przyszłej pracy, lecz także jako bezpośrednie, aktualne zadanie produkcyjne.

¹²⁾ J. S t a l i n: *Dzieła Wybrane*, t. 5, str. 19. wyd. ros.

Sprawa społeczna — to znaczy, że swoje zadanie student traktuje nie tylko już jako rzecz osobistą, lecz także jako swój udział w ogólnej pracy nad zbudowaniem Polski Socjalistycznej, w ogólnej walce o pokój. Stąd przed grupami — które wyrosły z takiego stosunku do nauki i które go dalej muszą rozwijać, stoją zadania podwójnego rodzaju: zadania produkcyjne, walka o jaknajlepsze wyniki w nauce, oraz zadania wychowawcze, walka o nową socjalistyczną moralność.

Wyodrębniając te dwa zasadnicze zadania, trzeba zawsze pamiętać, że w praktyce one nierozdzielnie się z sobą wiążą. Bez pracy, bez produkcji, walka o pokój i socjalizm staje się pustym frazesem, co więcej, jedynie w toku zbiorowej pracy kształtować się może socjalistyczna świadomość. Z drugiej zaś strony — czym ta świadomość jest większa, tym większy zapał i twórczy entuzjazm pracy, tym większe wyniki produkcyjne. Dlatego grupa jako kolektyw pracy jest równocześnie szkołą społecznienia socjalistycznego.

Grupa jako zespół produkcyjny

TU TEŻ jest produkcja: złożona, trudna produkcja „deficytowych dóbr” dla Planu Sześcioletniego — produkcja wysokokwalifikowanych kadr.

Tu też jest bitwa o ilość, o jakość, o termin.

Tu też jest walka o planowość, o metody produkcji, o wydajność, o koszty własne.

Tu też działa klasa robotnicza, tworząca swoją inteligencję.

Tu też działa wróg, który jej w tym chce przeszkodzić¹³⁾.

Walka o tę produkcję, walka uporczywa, wytrwała i zacięta — stanowi pierwsze zadanie grup nauczania, jeżeli chcą się one przekształcić w prawdziwy kolektyw socjalistyczny.

Ta walka toczy się w oparciu o socjalistyczną dyscyplinę studiów. Wymaga ona przewyciężenia do końca starego stylu pracy studenta, z jej bezplanowością, nieobowiązkowością, brakiem systematyczności wysiłku. Dziś już skończyły się czasy, gdy można było opuszczać wykłady i zajęcia praktyczne — walkę o 100%-ową obecność wzięły w swe ręce grupy nauczania. Skończyły się czasy, gdy student czekał z nauką, „aż zakwitną kasztany” — grupy dbają o systematyczne przygotowanie materiału z wykładu na wykład,

¹³⁾ A. Rapacki: „Wypowiedź w dyskusji na V Plenum KC PZPR“, *Nowe Drogi*, Nr 4/1950, str. 184.

z ćwiczenia na ćwiczenie. Skończyły się wreszcie czasy, gdy odkładano ciągle składanie kolokwiiów i egzaminów — dziś przodujące grupy planują i kontrolują ich terminowe zdawanie.

Już na samym początku roku akademickiego grupa *A d a m c z y k a z I r.* Politechniki Gliwickiej rzuciła wszystkim grupom w Polsce wezwanie do podniesienia swej pracy, zobowiązując się walczyć o zabezpieczenie pełnej dyscypliny nauki, o 100%-ową frekwencję, o codzienną systematyczną pracę nad opanowaniem materiału. Wezwanie to podjęło szereg przodujących grup całego kraju ¹⁴⁾.

Nad realizacją rzuconego przez grupę Nr 3 na Wydziale Lekarskim Akademii Medycznej w Gdańsku hasła „Ani jednego bumelanta, ani jednej oceny niedostatecznej!” — pracuje dziś z powodzeniem przeważająca większość grup nauczania.

To jest bitwa o ilość, o termin. A czego wymaga bitwa o jakość produkcji? W pierwszym rzędzie — *t w ó r c z e g o p o d e j ś c i a d o n a u k i.*

Stara praktyka bezmyślnego wykuwania skryptów musi zostać do końca przewyciężona. Student Polski Ludowej nie może stać się maszynką do rejestrowania wiadomości po to, aby je gładko wyrecytować przy egzaminie. Od przyszłych kadr, kierowników socjalistycznej gospodarki i kultury wymaga się krytycznego przemyślenia otrzymanej wiedzy, umiejętności twórczego zastosowania jej w praktyce. Stąd w naszych obecnych warunkach podwójny postulat: walczyć o prawdziwą, materialistyczną treść nauki i o to, aby ją opanować w sposób jak najbardziej twórczy.

W jaki sposób prowadzą tę walkę grupy nauczania? Prowadzą ją przede wszystkim, pogłębiając swe wiadomości w oparciu o filozofię marksizmu-leninizmu, o osiągnięcia nauki radzieckiej, o dorobek polskiej postępowej myśli naukowej.

Tak więc szereg przodujących grup przerabia dziś na swych zebraniach artykuły z fachowej prasy radzieckiej, wyznacza sobie do przeczytania określoną lekturę, organizuje nad nią dyskusję. Dotąd jeszcze większość grup traktuje tego rodzaju prace jako jednorazowe zobowiązania — są jednak i takie grupy, które systematycznie uwzględniają w planie swej pracy określone pozycje z filozofii materializmu dialektycznego i szczegółowych badań nauki radzieckiej i przeprowadzają w oparciu o nie-okresowe dyskusje nad obowiązującym materiałem i najnowszymi wydarzeniami naukowymi.

¹⁴⁾ *Po prostu*, Nr 31—31/1950.

mi ze swojej dziedziny wiedzy. Szereg grup założyło ponadto specjalne kółka studiowania nauki Pawłowa, Miczurina itp. (w zależności od kierunku studiów). Zadanie polega dziś na tym, aby szeroko upowszechnić doświadczenia tych przodujących grup, aby za ich przykładem poszły wszystkie grupy studenckie.

Niezmiernie ważnym elementem walki o twórcze opanowanie nauki jest rozbudzanie już od I-szego roku studiów zamięłowania do pracy badawczej. Dlatego grupy winny w większym, niż dotychczas stopniu wiązać swą pracę z nowymi kołami naukowymi, kwalifikować do nich najlepszych swych członków.

Grupa szkołą społecznienia

NIE JEST PRZYPADKIEM, że najlepiej i najintensywniej pracują grupy na I-szym roku studiów. Wynika to nie tylko z faktu, że są one najbardziej zdyscyplinowane, że nie zdążyły się jeszcze zrazić złym stylem pracy dawnego studenta. Wynika to również — i przede wszystkim — z ich klasowego składu, z ich stosunku do budownictwa socjalizmu w Polsce i walki o pokój. Pracować po nowemu, z pełnym natężeniem sił, ofiarnie, może bowiem ten tylko, kto wie, dla jakich wielkich celów pracuje. Poważnym, wychowawczym zadaniem grupy jest tę świadomość jeszcze pogłębiać, rozbudzać w codziennej pracy entuzjazm do walki o socjalistyczną Ojczyznę.

Dlatego w grupie obowiązują dwie ogromnej doniosłości zasady:

Pierwsza — to zasada społecznej odpowiedzialności jednostki przed zespołem, podporządkowanie osobistych celów i interesów wykonaniu wspólnego, zbiorowego zadania.

Druga — to zasada społecznej odpowiedzialności grupy przed klasą robotniczą, przed narodem, podporządkowania celów każdego kolektywu ogólnym zadaniom budownictwa socjalistycznego.

Grupy studenckie zlikwidowały już dziś na wyższych uczelniach zjawisko błakających się samopas studentów, którzy nie czuli się nikomu potrzebni, u nikogo nie znajdowali pomocy i oparcia. To właśnie ta młodzież, pozbawiona jasno wytyczonego kierunku i społecznego sensu życia, ulegała dotąd najłatwiej wpływowi wroga klasowego, przejmowała styl życia złotej młodzieży, dawała się odciągać od nauki — przekreślając w ten sposób osobiste szczęście i perspektywy przyszłości.

Na gruncie wspólnej pracy, grupy rozwijają więzy prawdziwego koleżeństwa i przyjaźni, atmosferę szczerą i wzajemnej pomocy. W grupie każdy czuje się potrzebny, jego praca uzyskuje społeczne znaczenie i społeczną doniosłość dla Polski Ludowej. Ta radość życia przejawia się także i w nowych, prawdziwie młodzieżowych formach zabawy i rozrywki. Wspólne wycieczki do muzeów, kin, teatrów, dyskusje nad filmem, sztuką i książką, wieczorki ze śpiewem, recytacją i tańcem — stanowią przykłady form właściwych młodzieży radzieckiej, form, które i u nas przyjmują się coraz szerzej. Nadając nowy sens życiu jednostki, socjalistyczny kolektyw wzbogaca treść tego życia, otwiera drogę bujnemu indywidualnemu rozwojowi. „Czym szerszy kolektyw, perspektywy którego stają się dla jednostki jej własnymi perspektywami, tym człowiek żyje piękniej i wyżej“¹⁵⁾.

Właśnie dlatego grupa nie pozostawia miejsca na fałszywe przeciwstawianie osobistych celów i dążeń — dążeniom i celom zbiorowym. W trosce o wykonanie wspólnego zadania a równocześnie o najgłębiej zrozumiany interes osobisty każdego studenta — musi ona piętnować i wykorzenić do końca wszelkie przeżytki inteligentkiego indywidualizmu, w szczególności uchylanie się od obowiązku koleżeńskiej pomocy, usuwanie się spod społecznej kontroli współtowarzyszy. Właśnie dlatego grupa nie może zasklepić się we własnej, wąskiej praktyce, nie może utracić z oczu perspektyw budownictwa socjalistycznego i walki o pokój. Te perspektywy — to na obecnym etapie ogromne perspektywy Planu Sześcioletniego. D o p r o w a d z i ć P l a n S z e ś c i o l e t n i d o ś w i a d o m o ś c i k a ż d e g o s t u d e n t a — t a k i e j e s t w i e l k i e, p r o d u k c y j n e i w y c h o w a w c z e z a d a n i e g r u p n a u c z a n i a.

Kształtowanie się świadomości socjalistycznej może następować jedynie z pogłębieniem znajomości zasad marksizmu-leninizmu, bo przecież właśnie one służą jako wytyczne budowy nowego ustroju. Dlatego ciągle podnoszenie swego ideologicznego poziomu poprzez systematyczne przyswajanie treści wykładów marksizmu-leninizmu, organizację samokształcenia, zakładanie kółek studiowania Historii WKP(b), życiorysów L e n i n a i S t a l i n a, dziejów polskiego ruchu robotniczego, stanowi niezbędny warunek dobrej

¹⁵⁾ M a k a r e n k o : *Pedagogiczeskije Soczinienia*, Moskwa 1950, I., str. 507.

pracy grupy. Dzisiaj już większość grup docenia w pełni znaczenie światopoglądu materialistycznego i organizuje w praktyce walkę o jaknajlepsze jego opanowanie. Wyrazem tego jest zrozumienie kierowniczej roli Partii w procesie budownictwa socjalistycznego i swojej roli współtwórcy Planu 6-cioletniego już w okresie odbywania studiów — przez podnoszenie wyników nauczania, a także przez pracę na zewnątrz uczelni. Świadczy o tym szeroka fala zobowiązań podejmowanych przez grupy dla uczczenia 33 rocznicy Wielkiej Rewolucji Październikowej, Światowego Kongresu Pokoju, II Roczniczy Zjednoczenia Polskiego Ruchu Robotniczego, 71 Roczniczy Urodzin J. Stalina, Międzynarodowego Święta Pracy, III Światowego Zlotu Młodych Bojowników o Pokój. Te zobowiązania i ich realizacja, mówią jasno o tym, że rozwój grup idzie w dobrym kierunku, że na ogół potrafią one wiązać codzienny, wytrwały wysiłek produkcyjny z szerokimi perspektywami walki o Plan Sześćcioletni, walki o socjalizm i pokój.

Socjalistyczna organizacja pracy — warunkiem wykonania zadań

PRAWIDŁOWE wykonanie zadań produkcyjnych i wychowawczych, jakie stoją przed grupami nauczania, wymaga zastosowania właściwych form zbiorowej pracy, zbiorowego współżycia. Zbiorowy plan, indywidualne zadanie, zbiorowa kontrola — taka jest organizacja pracy socjalistycznego kolektywu.

Plan ma w życiu grupy doniosłe znaczenie. Plan organizuje całe życie zespołu, wyznacza kierunek i drogi dalszego marszu naprzód. Dopiero szczegółowy plan stanowi podstawę koleżeńskej samopomocy i koleżeńskej kontroli, tym samym zwiera grupę od wewnątrz.

Pomimo to jeszcze niewiele grup docenia jego znaczenie, w ciągu roku akadem. 1950/51 tylko nieliczne wypracowały obok ogólnego planu produkcyjnego także i własne, krótkofalowe plany. Fewna poprawa na tym odcinku nastąpiła w okresie przygotowawczym do ostatniej sesji egzaminacyjnej — niemal wszystkie grupy sporządziły dokładne harmonogramy zdawania egzaminów i kolokwii, przeważnie z uwzględnieniem środków przygotowania się do nich (repetytoria, samopomoc, zebrania dyskusyjne itd.). Akcja ta nosiła jeszcze charakter sporadyczny — niemniej były i grupy, które zawczasu przygotowały plan na całe II półrocze.

Ścisły plan wyznacza indywidualne zadanie dla każdego studenta. Są to zadania wspólne dla wszystkich członków grupy, a obok nich także i takie, do których ona zobowiązuje tylko niektórych swych członków. Tak więc np. grupa może powierzyć — za przykładem grupy II na I r. wydz. statystyki SGPiS — regularne referowanie fachowych artykułów radzieckich tym kolegom, którzy znają język rosyjski, może powołać i okresowo zmieniać zespół redakcyjny gazetki ściennej, wyznaczać mocniejszych studentów do prowadzenia repetytoriów itp.¹⁶⁾.

Wreszcie zbiorowa kontrola. Od jej prawidłowej organizacji uzależnione jest wykonanie osobistych zadań, a z nimi całego planu pracy. Dlatego konieczne jest dokonywanie — wzorem grupy Adamczyka — okresowych przeglądów postępów każdego członka, dlatego potrzebne jest zwoływanie w razie potrzeby krótkich, 10-minutowych zebrań lotnych dla rozpatrzenia szczególnie palących zaniedbań. Dlatego konieczna jest codzienna czujna i troskliwa społeczna kontrola nad pracą każdego studenta. Szczególną odpowiedzialność ponosi tutaj — rzecz jasna — starosta. Jednakże, czuwając nad realizacją dyscypliny studiów niejako „z urzędu“, musi on stale odczuwać moralne poparcie i czynną pomoc zespołu.

Społeczna kontrola uczy jednostkę odpowiedzialności przed zespołem kolektywu, uczy zespół odpowiedzialności za jednostkę. Społeczna kontrola ujawnia niedociągnięcia w codziennej pracy produkcyjnej, pozwala na wyciągnięcie praktycznych wniosków dla podniesienia poziomu tej pracy. Często będzie tu chodziło o udzielenie pomocy pozostającemu w tyle; samopomoc, wzajemne podnoszenie kwalifikacji jest nieodłączną zasadą życia zbiorowego grupy. Wynika ona z charakteru socjalistycznego kolektywu: tam, gdzie chodzi o wykonanie ogólnego zadania, nie można pozostawiać słabszych towarzyszy na łaskę losu. Przykładów dobrze przemyślanych form samopomocy mamy u naszych grup już sporo. Niektóre grupy tworzą specjalne „trójki samopomocowe“, inne organizują zespoły korepetytorów, jeszcze inne przydzielają mocniejszego studenta każdemu gorzej stojącemu koledze.

Dobrze zorganizowana praca grupy — to niezbędny warunek pełnego wykorzystania jej możliwości produkcyjnych i wychowawczych. W związku z tym trzeba tu zasygnalizować zjawisko niepo-

¹⁶⁾ Po prostu, Nr 38/50.

kojące, jakkolwiek zrozumiałe ze względu na młodość grup studenckich na naszym terenie.

Otóż doświadczenia roku ubiegłego wskazują, że sprawność organizacyjna grupy nie nadąza za jej poziomem ideologicznym, że zatem grupa często jeszcze jedynie mobilizuje swych członków do zwiększonego wysiłku, natomiast nie potrafi tego wysiłku należycie zorganizować. Jest to brak bardzo poważny i dlatego jednym z najbardziej istotnych zadań na bież. rok akad. wydaje się podciągnięcie poziomu organizacyjnego grup. Konieczne wydaje się w 1-szym rzędzie rozwinięcie szerokiej akcji propagującej celowość sporządzenia szczegółowych planów pracy grupy, jako podstawy jej całorocznej działalności. Przygotowany z udziałem odpowiednich pracowników naukowych, plan taki zapewnić by mógł celowe, systematyczne rozłożenie pracy grupy, w szczególności — właściwe rozłożenie przerabianego materiału, oczywiście pod warunkiem stałej kontroli koleżeńkiej.

Dźwignię rozwoju — krytyka i samokrytyka, współzawodnictwo socjalistyczne

W PRAKTYCE ubiegłego roku utarło się w wielu grupach przekonanie, że uniwersalnym lekarstwem na wszystkie braki i niedociągnięcia jest koleżeńska samopomoc. Jest to rzecz jasna, przekonanie niesłuszne. Samopomoc — to podstawowa forma pracy kolektywnej, nie może ona jednak zastąpić bogactwa innych form, które — razem wzięte — składają się na zharmonizowany zespół zasad zbiorowego życia i pracy, jaki właściwy jest kolektywowi socjalistycznemu.

W szczególności trzeba tu mocno podkreślić, że pomagać można tylko tym, którzy na pomoc zasługują i tylko w takich wypadkach, gdy jest ona właśnie najbardziej potrzebna. O tym zapomnieli w praktyce ZSN-y, o tym nie może zapomnieć kolektyw stojący na straży socjalistycznej dyscypliny studiów. Dlatego równolegle z samopomocą toczyć się musi w grupie nauczania ostra walka z nieróbstwem, dlatego rozwijać się musi **k r y t y k a i s a m o k r y t y k a**.

Krytyka i samokrytyka — to potężna broń w walce o podniesienie pracy każdego kolektywu. Ona sięga do źródeł wszystkich braków i błędów i wyrywając je z korzeniami powstrzymuje w ten

sposób rozszerzanie się gnilnych procesów, jakie zaszczepia dziś wróg klasowy na wyższych uczelniach. Z tej broni korzysta już w praktyce wiele grup nauczania. Grupy przodujące ostro piętnują wszelkiego rodzaju bumelanctwo, opuszczanie zajęć, spóźniałstwo, nieobowiązkowość, szczątkowe praktyki złotomłodzieżowych pija-tyk i hulank.

Natomiast jeszcze w zbyt małym stopniu piętnuje się przeżytki nieuczciwego, burżuazyjnego stosunku do nauki.

„Gorący“ okres obu sesji egzaminacyjnych stał się jednak i pod tym względem momentem zwrotnym: „W wielu wypadkach — czytamy w artykule sumującym wyniki zimowej sesji — ZMP-owcy zdecydowanie występowali, demaskując oszustwo i spłylenie nauki. I tak na drugim roku Wydziału Elektrycznego Politechniki Warszawskiej, grupa wykryła kol. kol. Strzeleckiego, Zawadzkiego i Kasprzyka, którzy „ściągali“ w czasie egzaminu. Na wniosek grupy prace ich zostały unieważnione“¹⁷⁾.

Trzeba, aby za tym przykładem poszły w b. r. akademickim wszystkie grupy, aby ściąganie, podpowiadanie, zdawanie „na murzyna“, stało się w oczach grupy wystarczającą podstawą do złożenia do władz uczelnianych wniosku o usunięcie oszusta ze studiów.

To co nowe, może wyrosnąć tylko w ostrej walce klasowej z działalnością wroga i z przeżytkami burżuazyjnymi we własnej świadomości. Na tym właśnie polega wychowawcze znaczenie krytyki i samokrytyki. A znaczenie to jest tym większe, że krytyka ma równocześnie i drugie oblicze: obok piętnowania starego aktywnie wypiera ona nową, rozwijającą się moralność socjalistyczną. Dlatego, piętnując nierobów i bumelantów, socjalistyczny kolektyw przeciwstawia im zawsze wzory uczciwej, ofiarnej pracy. Dlatego szczyci się przodownikami nauki i pracy społecznej, wyróżnia ich w gazetkach ściennych i na tablicach dziekańskich.

P r z o d o w n i c t w o — indywidualne i zbiorowe — to druga obok krytyki i samokrytyki dźwignia rozwoju grupy studenckiej. Jako forma w s p ó ł z a w o d n i c t w a s o c j a l i s t y c z n e g o¹⁸⁾ tej „komunistycznej metody budownictwa socjalizmu“

¹⁷⁾ J ó z e f K ę p a: „Po lutowej sesji egzaminacyjnej na wyższych uczelniach“, *Sztandar Młodych*, Nr 58/1951.

¹⁸⁾ Forma to zresztą jedyna do przyjęcia na wyższych uczelniach. Stosowane jeszcze w ubiegłym roku mechaniczne przenoszenie form przyjętych w fabrykach — z punktowaniem, tablicami itp. — jest zdecydowanie szkodliwe, prowadzi do zaturytwienia twórczego podejścia do nauki.

(S t a l i n) jest ono wręcz przeciwstawne kapitalistycznej konkurencji; zakłada nie dobijanie słabszych a nieustanne ich podciąganie i udzielanie pomocy. Stąd w dobrze pracujących grupach przodownicy dzielą się z grupą swymi doświadczeniami, stąd przodujące grupy podciągają z kolei te, które pozostają w tyle. Obecnie ruch przodownictwa rozwija się u nas coraz szerzej, choć nie przeszedł jeszcze w fazę ruchu ogólnokrajowego. Dla rozwoju grup nauczania posiada on wielkie znaczenie — podnosi wydatnie wyniki nauczania, stanowi doniosłą metodę wychowania młodzieży studenckiej.

Grupa ZMP motorem postępu grupy studenckiej

SOCJALISTYCZNY kolektyw rozwija się i krzepnie w toku produkcyjnej pracy; jednakże rozwój ten nie odbywa się w sposób samorzutny. Zależy on w decydującym stopniu od **i d e o w e g o o i o r g a n i z a c y j n e g o k i e r o w n i c t w a P a r t i i**.

Kierownictwo partyjne — to podstawowy warunek prawidłowego rozwoju grupy.

Szczególnie doniosłe jest jego znaczenie w trudnych warunkach okresu przejściowego, w warunkach ostrej walki klasowej na wyższych uczelniach, kiedy wróg przenika do grup studenckich, starając się wypaczyć, sparaliżować ich pracę.

Polska Zjednoczona Partia Robotnicza otacza grupy troskliwą opieką, w systematyczny sposób analizując ich pracę, czuwa nad ich prawidłowym rozwojem.

W jaki sposób zapewnia Partia grupom tę opiekę i kierownictwo ideowe?

Zapewnia je w pierwszym rzędzie poprzez swe ramię na odcinku młodzieżowym, **Z w i ą z e k M ł o d z i e ż y P o l s k i e j**, któremu powierzyła troskę o wychowanie młodego pokolenia w duchu budownictwa socjalistycznego. Bieżący rok akademicki był rokiem poważnego wzrostu znaczenia i siły ZMP na wyższych uczelniach, w wyniku dalszej poprawy składu klasowego studentów, w wyniku likwidacji zastarzałej już autonomii ZAMP.

Włączenie organizacji studenckiej pod jednolite kierownictwo ZMP oznacza zwiększenie jej udziału w walce klasowej o plan sześcioletni, wspólnie z młodzieżą robotniczą i chłopską oraz poważne wzmocnienie ideologiczne i organizacyjne.

Dla grup nauczania ma to doniosłe znaczenie.

Po pierwsze — grupa studencka podporządkowana jest Dziekanowi, równocześnie jednak w sprawach organizacyjno-młodzieżowych podlega Komitetowi Uczelnianemu Zrzeszenia Studentów Polskich — organizacji szerokofrontowej — transmisji ideowego wpływu Partii i ZMP do mas młodzieży studenckiej. Otóż wzrost znaczenia i autorytetu ZMP musiał znaleźć — i znalazł — swój organizacyjny wyraz we wzmocnieniu jego kierownictwa w instancjach ZSP. Poprzez pracujących w tych instytucjach najlepszych swych członków, ZMP zapewnia Zrzeszeniu prawidłową linię postępowania, a dzięki temu — prawidłowe kierownictwo organizacyjne dla grup nauczania.

Po drugie — przewyżczając błędy ideologiczne ZAMP-u, — (przede wszystkim niedoceniając walki o postępy w nauce jako podstawowego odcinka walki klasowej na wyższych uczelniach) — organizacja przewyżczyła równocześnie wynikającą z nich wadliwą strukturę organizacyjną — oderwanie Koła od studenckich zadań produkcyjnych. Na wzór radzieckich grup komsomolskich powstaje najwyższa produkcyjna jednostka organizacyjna: grupa ZMP-owska w ramach grupy studenckiej. Zrzeszając najlepszych klasowo i najwyżej ideowo postawionych studentów, podnosząc nieustannie ich poziom przez szkolenie ideologiczne, — grupa ZMP-owska nadaje kierunek pracy grupie studenckiej, staje się motorem jej rozwoju.

Dotychczasowe doświadczenie pozwala dziś stwierdzić, że tam, gdzie dobrze pracuje grupa ZMP-owska, rozwija się prawidłowo i grupa studencka; na odwrót, gdzie ta praca szwankuje — szwankuje także praca grupy nauczania.

Od czasu ostatniego Plenum Rady Naczelnej ZMP, Organizacja weszła na drogę stałego wzmacniania swej roli jako pierwszego bojowego pomocnika Partii w dziele wychowania młodego pokolenia Polski Ludowej. To nam daje gwarancję, że potrafi ona poprowadzić również i młodzież akademicką na pierwszą linię walki o wykonanie Planu Sześcioletniego.

Grupa studencka w świetle zadań Frontu Narodowego

NARÓD polski przekształca się w naród socjalistyczny.

„Nawołujemy do skupienia się w szeregach Frontu Narodowego — mówił Bolesław Bierut na VI Plenum KC PZPR — bo robotnicy, chłopci pracujący i inteligencja pracująca stanowią trzon naszego

narodu. Naród polski na przestrzeni wieków ulegał głębokim przeobrażeniom i dziś wkracza w okres swego rozkwitu, gdyż staje się narodem socjalistycznym¹⁷⁾.

„W przeciwieństwie do narodów burżuazyjnych rozwój narodów socjalistycznych prowadzi nie do osłabienia, ale do wzmocnienia ich wewnętrznej jedności i zwartości.

Na bazie zasadniczych przemian w strukturze społecznej naszego narodu, w procesie likwidacji klas wyzyskiwaczy i przezwyciężenia antagonizmów klasowych, rodzić się będzie, wyrastać i krzepnąć jedność moralno-polityczna narodu¹⁸⁾.

W świetle wskazanych przez VI Plenum historycznych przemian narodu nabiera nowej treści, nowego znaczenia również i problematyka grup nauczania.

Jedność moralno-polityczna narodu nie wyrasta w próżni społecznej, ona kształtuje się we wspólnym wysiłku dla Ludowej Ojczyzny, na bazie głęboko zrozumianych interesów ogólnonarodowych. Dlatego faktyczna solidarność narodu może się wykuć — i wykuwa się rzeczywiście — jedynie w konkretnej pracy, w niezliczonych socjalistycznych kolektywach roboczych.

Poważny udział w tym przełomowym procesie przypada również grupom studenckim, kolektywom roboczym na wyższych uczelniach.

Organizując i mobilizując nową już jakościowo młodzież studencką do wykonania Planu Sześcioletniego — grupa staje się w szkołach wyższych podstawowym, produkcyjnym ogniwem ogólnego Frontu Narodowego.

W ramach Frontu Narodowego, na bazie walki o Plan Sześcioletni, o pokój, socjalizm i niepodległość Ojczyzny kształtuje się w grupach studenckich jedność moralno-polityczna polskiej młodzieży akademickiej.

¹⁷⁾ Bolesław Bierut: „Walka Narodu Polskiego o pokój i plan 6-cioletni“, *Trybuna Ludu*, Nr 52/1951.

¹⁸⁾ Roman Zambrowski: „Hasło Frontu Narodowego, a wieś polska“, *Trybuna Ludu*, Nr 69/1951.

SOCJALISTYCZNA ORGANIZACJA STUDIÓW A PROFESOROWIE SZKÓŁ WYŻSZYCH

Opieka i pomoc grupom — doniosłe zadanie pracowników naukowych

POWSTANIE GRUP nakłada nowe poważne zadania na pracowników naukowych. Grupy są tym co się rodzi, co się dopiero rozwija i nie zdążyło jeszcze okrzepnąć — to zaś zobowiązuje do troskliwej nad nimi opieki. Widzimy, z jak wielką uwagą czuwa nad prawidłowym rozwojem grup Partia, kierując się marksistowsko-leninowską nauką o konieczności pomocy temu, co nowe. Tę wielką naukę rozumie także poważna część pracowników naukowych — trzeba jednak by zrozumieli ją wszyscy.

Trzeba, by została do końca przez wyciążoną wygodnicka praktyka przerzucania spraw na barki organizacji młodzieży, w najlepszym razie pomocniczych sił naukowych.

Opieka profesorska i jego rozsądna rada znaczy wiele dla grupy — nie zawsze jednak młodzież o nią się zwróci pierwsza; często oczekuje na inicjatywę, nie umie znaleźć drogi do profesora. Nie podjąć jej — to czyn społeczny. W społeczeństwie socjalistycznym — jak się pięknie kiedyś wyraził Jerzy Putrament — traci swą moc stara przypowieść moralna „kto śpi ten nie grzeszy“. Dziś grzeszy właśnie ten, kto czeka z inicjatywą, kto nie wspomaga tego, co przyspiesza budowę socjalistycznej Ojczyzny.

Nie ulega wątpliwości, że ubiegły rok akademicki przyniósł poważne zwiększenie opieki grona nauczającego nad młodzieżą. W szczególności doniosłe znaczenie dla tego procesu miało powołanie o p i e k u n ó w grup studenckich — wielu z nich wyróżniło się pracą naprawdę ofiarną i wszechstronną, życzliwą pomocą dla powierzonej im grupy.

Niemniej szerokie możliwości pomocy pozostają nadal jeszcze niewykorzystane, czy to będzie chodzić o opiekę naukową (konsultacje, specjalna opieka nad słabymi studentami itp.), czy też o troskę, o ideowy i organizacyjny poziom grupy. Zwłaszcza ta ostatnia sprawa nie znajduje jeszcze dostatecznego zrozumienia — a przecież poziom ideowy i organizacyjny decyduje w poważnym stopniu o wynikach nauczania.

Doniosłą formę pomocy grupie ze strony grona nauczającego stanowią p r z e g l ą d y g r u p s t u d e n c k i c h. Przegląd

grupy — to środek szczegółowej kontroli pracy grupy mu poddanej, to równocześnie, wobec udziału przedstawicieli innych grup — nowa wyższa forma narady wytwórczej na całym roku studiów. Wyższa, bo opiera się na materiale konkretnym, bo przeprowadzona jest dokładna analiza codziennej pracy grupy. Rzecz zrozumiała, wartość tej analizy (ujętej następnie w sprawozdaniach starosty i opiekuna grupy), prawidłowy charakter wyciągniętych wniosków, zależy w decydującym stopniu od czynnego udziału, jaki w przeglądzie wezmą profesorowie i pomocnicze siły naukowe. Doświadczenia dwu pierwszych przeglądów stanowią praktyczne potwierdzenie tej tezy. Wypadki formalnego przebiegu i bezpłodności poważnej ilości przeglądów tłumaczą się przede wszystkim zlekceważeniem ich znaczenia przez wykładowców, ograniczeniem ich roli jedynie do mechanicznego przejrzenia notatek studenckich.

I odwrotnie: najlepsze wyniki uzyskano w tych grupach, gdzie szeroki udział oraz aktywna rola profesorów (rozmowy indywidualne i zbiorowe, głęboka analiza notatek i prac studenckich) jak również bliska współpraca z organizacjami młodzieżowymi pozwoliła na prawidłową ocenę przygotowania młodzieży do sesji, a także — na odślonięcie mocnych i słabych stron własnej praktyki dydaktycznej. Na tych przeglądach padały wnioski przygotowane i konkretne, usunięto szereg braków w pracy grup i w pracy pedagogicznej na danym roku studiów.

Pomocy i rad może udzielić grupom tylko ten, kto b i e ż ą c o poznaje zarówno doświadczenia grup przodujących, jak też i popełnione już błędy. Dlatego rzeczą szczególnie ważną jest zwiększenie słabego dotąd udziału pracowników naukowych w zebraniach grup, dlatego też, należałoby zwrócić większą uwagę na poczytność pisma studenckiego *Po prostu*. Pismo to jest wykładnikiem nurtujących młodzież akademicką problemów i doświadczeń, stąd winno się znaleźć w każdym zakładzie naukowym. Dlatego wreszcie kontrola i pomoc grupom wymaga systematycznej, szerokiej dyskusji, wymaga p l a n o w e g o s t a w i a n i a s p r a w g r u p i s o c j a l i s t y c z n e j d y s c y p l i n y s t u d i ó w n a p o s i e d z e n i a c h S e n a t u i R a d W y d z i a ł o w y c h.

Zasadę tę realizuje wiele uczelni i wydziałów — warto pójść za tym słusznym przykładem.

O twórcze opracowanie teoretycznej problematyki grup

OBOOK POMOCY praktycznej, ogromnego znaczenia dla rozwoju grup nabiera obecnie pomoc innego jeszcze rodzaju — mam na myśli pomoc t e o r e t y c z n ą. Otwiera się tutaj szerokie pole działania dla katedr pedagogiki, a także dla katedr pokrewnych: psychologii, w pewnej mierze nawet i socjologii. Katedry te winny zainteresować się bogatą problematyką, jaka otwiera się w wyniku powstania i rozwoju grup studenckich. Dobrze, że mamy radziecką teorię i praktykę pedagogiczną — inaczej byśmy musieli budować grupy metodą prób i błędów, w oparciu jedynie o ogólne zasady marksizmu-leninizmu. Ale nauka radziecka nie może pracować za nas, nie może chwycić na gorąco naszych nowych doświadczeń, naszych błędów i szczególnych prawidłowości, występujących na obecnym etapie budownictwa socjalistycznego w Polsce.

Nasi pedagogowie i psychologowie winni poważnie zająć się opracowaniem problematyki grup nauczania.

Nie może się więc powtórzyć smutna praktyka ZSN-ów — kiedy młodzież uczyła się pracować na swych doświadczeniach i błędach, bez żadnej pomocy naukowej ze strony naszej pedagogiki i psychologii.

Teoria winna wyrastać z praktyki — to prawda, ale winna ją także wyprzedzać. Dlatego do podstawowych zadań nauki uniwersyteckiej należy na obecnym etapie upowszechnianie doświadczeń przodujących grup nauczania, analiza i wyróżnianie nowych zjawisk i procesów jakościowych, ustalanie praw rozwojowych. Tylko takie naukowe badania mogą wytyczyć prawidłowy kierunek kształtowania się socjalistycznych kolektywów studenckich i w ten sposób znacznie ten proces przyspieszyć.

Problem ideowej i pedagogicznej postawy profesora

STARAŁEM SIĘ, przynajmniej w ogólnym skrócie, omówić te zadania, jakie stoją przed pracownikami naukowymi w wyniku konieczności udzielenia grupom bezpośredniej pomocy. Na tym się jednak zagadnienie nie kończy; socjalistyczna organizacja studiów, a z nią poważny wzrost zrozumienia swych obowiązków przez studenta nie mogą pozostać bez wpływu na ideologiczną i prak-

tyczną postawę profesorów. Wymagają one przewyciężenia pozostałości dawnego liberalno-burżuazyjnego indywidualizmu, zwiększenia poczucia odpowiedzialności profesora za wyniki swej pracy.

Dwa problemy zasługują przy tym na szczególne podkreślenie:

Pierwszy — to usunięcie pozostałości tej bariery, która oddzielała dawniej i jeszcze dziś niejednokrotnie oddziela wielu profesorów od studentów, od ich bolączek i trudności w pracy, a także postępów w tej pracy i naturalnego u młodzieży entuzjazmu.

Drugi — to problem wykładów.

Fakt wprowadzenia dyscypliny studiów podnosi do maksimum społeczną odpowiedzialność za jakość wykładu — odpowiedzialność przed słuchaczami, przed uczelnią, przed Polską Ludową. Trzeba, by każdy wykładowca podjął samokrytycznie gruntowne przemyślenie systemu swego wykładu i to zarówno pod względem jego wartości dydaktycznej, jak i jego treści naukowej¹⁹⁾. Trzeba, aby uczuliła się na to zagadnienie również społeczna opinia jego najbliższych współpracowników i Rad Wydziałowych, a chyba także Zakładowych Organizacji Związkowych.

Rok akademicki, który mamy za sobą, wykazał, że poważna część profesury tę zwiększoną odpowiedzialność rozumie, że na wyższych uczelniach weszliśmy już w okres p r z e ł o m u. Potwierdzeniem tego były wspomniane już przeglądy grup studenckich, na których w wielu wypadkach wyraźnie zarysowała się p o s t a ć profesora — przyjaciela młodzieży, profesora-pedagoga.

*

*

*

PROCES kształtowania się uczelni nowego typu posuwa się naprzód coraz to szybciej i sięga coraz to głębiej.

Socjalistyczne stosunki wytwórcze — z ich palącą potrzebą nauki, z ich ogromnym zapotrzebowaniem kadr — kładą kres liberalno-anarchistycznej niefrasobliwości w stosunku do produkcji uczelni. One wyznaczają zasadniczą zmianę nurtującej ją problematyki.

¹⁹⁾ Szerzej rozwija to zagadnienie Zinowiew w artykule omówionym w *Po prostu* Nr 29/1950.

Już nie selekcja, a wypuszczenie maksymalnej ilości dobrze przygotowanych, wysoko kwalifikowanych kadr staje się zagadnieniem centralnym.

Zmienia się rola profesora, podnosi się jego społeczne znaczenie i jego społeczna odpowiedzialność za wyniki swej pracy naukowej i pedagogicznej.

Zaszczytnym zadaniem profesora wyższej uczelni staje się walka o każdego studenta, wytrwałe systematyczne podnoszenie go do poziomu, jakiego wymaga od swych obywateli Socjalistyczna Ojczyzna.

KAZIMIERZ KĄKOL

ZAKŁADOWE ORGANIZACJE ZWIĄZKOWE W WALCE O PODNIESIENIE WYDAJNOŚCI PRACY NA WYŻSZYCH UCZELNIACH

ARTYKUŁ Z. Pietrasińskiego „W sprawie podniesienia wydajności pracy na wyższych uczelniach“, zamieszczony w numerze 3 *Życia Nauki* z r. 1951, przełamał w swoim czasie dotychczasowe, niemal kompletne milczenie na ten temat i brak żywszej na ten temat dyskusji. Obserwacja pracy katedr Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego skłoniła autora do wyprowadzenia wniosku, że poziom i organizacja nauczania w szkolnictwie wyższym pozostawia bardzo wiele do życzenia i że w związku z tym konieczne jest natychmiastowe podjęcie działań, mających na celu naprawę istniejącego stanu rzeczy.

Nasze codzienne zajęcia dostarczają nam wielu okazji potwierdzających słuszność tych wywodów; możnaby je wzbogacić o dalszą, poważną liczbę konkretnych przykładów. Należy jednak stwierdzić, że wysiłki zmierzające do podwyższenia sprawności produkcyjnej szkół wyższych są podejmowane. Jesteśmy wprawdzie dość odlegli od wypracowania teorii dydaktyki wyższych uczelni, nie jest jeszcze bliski moment, kiedy będziemy posiadali odpowiednie podręczniki dydaktyki — niewątpliwie jednak, zwłaszcza po akcji podjętej w r. akademickim 1951-2 przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, zachodzą już fakty, świadczące o dokonującej się przemianie.

Jakież są ośrodki organizacyjne walki o podniesienie wydajności pracy wyższych uczelni?

Są nimi przede wszystkim poszczególne katedry, czy też zespoły katedr, realizujące w ciągłej, bezpośredniej, wzajemnej styczności zespołu nauczającego zadania nauki i nauczania.

Koordynowanie i zespalandanie działalności katedr dokonywa się poprzez prace dziekanatów i rad wydziałowych; problemy dydak-

tyczne stają się coraz częściej przedmiotem ich obrad i decyzji, jednakże, naturalną rzeczą kolejają, najwięcej troski poświęcać muszą sprawom porządku studiów, zagadnieniom techniczno-administracyjnym. Gdyby chcieć czerpać porównania z dziedziny produkcji przemysłowej, to możnaby stwierdzić, że dopiero na szczeblu rady wydziałowej mamy do czynienia z całością swoistego procesu produkcyjnego: od jej funkcjonowania zależy stopień zharmonizowania efektów produkcyjnych, uzyskanych na poszczególnych stanowiskach roboczych.

Podobne zadania, aczkolwiek w szerszej skali, stoją przed senatami i rektoratami wyższych uczelni i wreszcie przed Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego. Wszystkie te ogniwa organizacyjne podejmują decyzje bardziej ogólne, co do kierunku rozwoju szkolnictwa wyższego, stawiają przed nim zadania produkcyjne, wskazują niektóre metody i środki ich realizacji, dysponują aparatem środków materialnych i technicznych.

Jasne jest, że wszystkie wymienione o r g a n y a d m i n i s t r a c y j n e szkolnictwa wyższego z mniejszym lub większym powodzeniem podejmują wysiłki, zmierzające do podniesienia wydajności pracy na swym terenie, dysponując odpowiednimi atrybutami władzy. Obok nich istnieją i działają społeczne o ś r o d k i walki o podniesienie sprawności szkół wyższych: organizacje partyjne, organizacje związkowe, organizacje młodzieżowe.

O ważkości i znaczeniu organizacji partyjnych nikogo chyba nie trzeba przekonywać. Ich rola w dziedzinie walki o treść nauczania, oblicze ideologiczne uczelni, o wyniki nauczania — była niejednokrotnie decydująca.

Poglądy na temat zadań organizacji związkowych nie są natomiast jeszcze dla wielu dostatecznie jasne. Fakt ten musi oczywiście wywołać zdziwienie, gdyż przecie życie niesie olbrzymią ilość przykładów podejmowania przez ruch zawodowy zadań produkcyjnych, ścisłej współpracy organizacji partyjnych i związkowych w zakresie realizacji planów produkcyjnych; z drugiej strony jednak trudno się dziwić, że poważna część pracowników naukowych na wielu uczelniach niemal nie dostrzega organizacji związkowych, gdyż są one całkowicie nowym elementem w strukturze organizacyjnej naszych wyższych uczelni, zyskującym sobie dopiero prawo obywatelstwa. Dlatego też, jeżeli uznaje się i docenia na terenie wyższych uczelni organizację związkową, to jeszcze wciąż głównie jako dostarczyciela

skierowań na wczasy, interwenta w sprawach mieszkaniowych i bytowych, a nie jako ośrodek organizujący walkę o wyniki nauczania i poziom naukowy. Stwierdzić należy, że wielu aktywistów związkowych w podobny sposób traktuje organizację: nie został jeszcze w pełni przewyciężony kompleks socjaldemokratycznej organizacji zawodowej, nasze ZOZ-e mają charakter socjalno-imprezowy; zapomina się o tym, że winny one być organizacjami nowego typu, wysuwającymi na czoło swej działalności zadania produkcyjne.

Co może zrobić organizacja związkowa w dziedzinie podnoszenia wydajności pracy?

Możliwości są wielkie — spróbuję wskazać kilka z nich.

Dla usprawnienia naszej pracy wydaje się konieczne usunięcie sztucznego odizolowania katedr od siebie. Bardzo często nawet na terenie jednego Wydziału współpracują ze sobą tylko nieliczne katedry; w zasadzie każda z nich stanowi autonomiczną jednostkę, rządzącą się własnymi prawami, stosującą własne metody. Słuszność ich nie zawsze jest pełna. Likwidacja partykularza, zaściankowości, dokonuje się częściowo poprzez rady wydziałowe. Pamiętać jednak należy, że udział w posiedzeniach rad biorą tylko kierownicy katedr; próby rozszerzenia ich składu przez udział przedstawicieli młodszych pracowników naukowych i młodzieży nie mogą dać takich rezultatów, jakich oczekiwać można przy uruchomieniu aparatu związkowego, jednoczącego wszystkich uczestników procesu produkcyjnego.

Przełamanie izolacji katedr pozwoli na szeroką wymianę doświadczeń, nagromadzonych przez poszczególne zespoły pracowników naukowych. Szeroko otwarte drzwi zakładów i pracowni, kontakty grona nauczającego na płaszczyźnie pracy pedagogicznej i naukowej — to droga, którą kroczyć będą koleżeńska pomoc i rada, koleżeńska kontrola. Czujna i odpowiedzialna opinia zawodowa może stać się potężną siłą w walce o doskonalenie pracy, o lepsze jej wyniki.

Podnoszenie poziomu ideologicznego i zawodowego pracowników naukowych doprowadzi z całą pewnością do zmniejszenia odsiewu na wyższych uczelniach. W przeciwieństwie do ideologicznego — formy szkolenia zawodowego nie są jeszcze ostatecznie określone: poszukiwać ich trzeba — eksperymentując. Inicjatywa w tym względzie powinna wyjść od organizacji związkowych. Doświadczenia tych organizacji, dotyczące np. metod przygotowywania asystentów do przyszłej pracy naukowej i pedagogicznej — likwidacji dotychczasowego systemu rzemieślniczego niemal terminowania,

mogą posłużyć jako materiał pomocniczy przy formułowaniu ostatecznych dyrektyw.

Nawiązywanie współpracy z organizacjami młodzieżowymi — dla celów realizacji opieki nad grupami studenckimi, przygotowywanie porad produkcyjnych; inicjowanie kontaktów ze związkami zawodowymi przemysłowymi — w celu wiązania nauki z praktyką, otaczanie opieką klubów racjonalizacji i nowatorstwa; utrzymywanie łączności z nauczycielstwem szkół średnich, wskazywanie słabych ogniw w ich pracy, dla zagwarantowania jak najlepszego przygotowania absolwentów tych szkół; włączanie pracowników administracyjnych szkół wyższych do udziału w realizacji dydaktycznych i wychowawczych zadań uczelni; — te wszystkie zadania należą w sposób oczywisty do zakresu działalności organizacji zawodowych.

Powstaje pytanie, czy tylko organizacja związkowa podejmuje powyższe zadania? — Jasne jest, że realizują je także rektoraty i organizacje partyjne. Organizacja związkowa winna z nimi współdziałać.

Rektorat może mieć w organizacji związkowej dzielnego współpracownika, kształtującego postawę personelu wyższej uczelni, mobilizującego go do wykonywania zadań, przekraczających zakres obowiązków, stwarzającego przesłanki realizacji tych zadań.

Współpraca organizacji partyjnej z bezpartyjną organizacją związkową stanowi właściwą drogę przenoszenia programów i dyrektyw Partii w teren i doprowadzi do tego, że zadania produkcyjne staną się własną sprawą każdego pracownika wyższej uczelni.

Rozważania powyższe chciałbym zilustrować przykładami zaczerpniętymi z doświadczeń Zakładowych Organizacji Związkowych dwóch łódzkich wyższych uczelni: Wyższej Szkoły Ekonomicznej i Uniwersytetu Łódzkiego. W jednej z tych organizacji (U. Ł.) sam pracuję, — z działalnością drugiej bezpośrednio się stykam. Istnieje w pewnym stopniu rywalizacja między tymi ZOZ-ami — rywalizacja szlachetna, w dążeniu do osiągania coraz lepszych wyników. Z rywalizacji tej, moim zdaniem, wychodzi na razie zwycięsko ZOZ WSE, która potrafiła wcześniej i skuteczniej przezwyciężyć tendencje trwania wyłącznie przy działalności socjalno-ekonomicznej. Obydwie ZOZ wykazują w swej działalności poważne usterki i błędy i jeżeli omawiam ich poczynania na tym miejscu, to także w tym celu, aby wykazać, jak wiele mamy jeszcze do zrobienia w dziedzinie wydajności pracy.

Obie ZOZ prowadziły już w ub. roku akad. akcję szkolenia ideologicznego, obejmując nią zarówno pracowników naukowych, jak i administracyjnych. Program szkolenia opracowany był przez specjalnie do tego celu powołane komisje. Realizowano go w czasie comiesięcznych zebrań dyskusyjnych, których uczestnicy zapoznawali się ze wskazaną uprzednio lekturą. Podział na grupy dyskusyjne dokonany został w zasadzie według kryterium specjalności zawodowej (wydziałami), każda grupa ma stałego kierownika. Uniwersytet prowadzi zajęcia metodą czysto dyskusyjną — podstawę do niej stanowią lektura i tezy opracowywane przez komisję i przesyłane uczestnikom na tydzień przed zebraniem szkoleniowym. WSE stosowała metodę wygłaszania referatów przez wskazanych z góry referentów; referaty te były potem dyskutowane.

Akcja szkolenia ideologicznego miała typowo eksperymentalny charakter. Już wówczas jednak dowiodła, że stałe zebrania szkolenia ideologicznego, ożywione dyskusje, ścieranie się poglądów zapoczątkowały przekształcanie się luźnej gromady indywidualności w dość spoisty kolektyw. W bież. roku akad. prace te uległy pogłębieniu. Rzecz zda się niemal nie do wiary: dotychczas nie wszyscy pracownicy naukowcy tego samego wydziału znali się ze sobą, nie mając żadnego wyobrażenia o przebiegu pracy sąsiednich zakładów! Jak w tej sytuacji można było podejmować próby udoskonalania sposobów nauczania w skali ogólnouczelnianej!

Podobną rolę — zespалania grona nauczającego — odegrały narady produkcyjne. Inicjatywa przeprowadzania narad wyszła od organizacji partyjnych i studenckich. ZOZ UŁ współdziałała w realizacji tej inicjatywy w skromnym zakresie — ZOZ WSE w stopniu poważniejszym. Tak przedstawiała się sprawa narad wydziałowych. Poważniejszą rolę odegrały ZOZ w organizowaniu narad, które nie nosząc tej nazwy są nimi w istocie. Zebrania grup związkowych poświęcone są w dużej części problematyce „produkcyjnej” — są naradami produkcyjnymi w permanencji.

Efektom istnienia grup związkowych, jako najniższych komórek organizacyjnych, była np. akcja zobowiązań 1-wszo majowych. Dość liczne były w UŁ głosy oceniające krytycznie projekt podejmowania zobowiązań; zdaniem tych kolegów specyficzność uczelni, jako zakładu pracy, nie pozwala na przeprowadzanie inicjatywy tego rodzaju. A wyniki praktyczne? W Uniwersytecie Łódzkim zobowiązania zbiorowe podjęło 6 grup związkowych, ponadto przeszło 30 za-

kładów naukowych i szereg pracowników indywidualnie w ten własnie sposób uczciło 1 maja.

Każde niemal ze zgłoszonych zobowiązań miało związek z realizacją zadań uczelni: dodatkowe ćwiczenia, repetytoria, konsultacje; porządkowanie księgozbiorów, przyspieszenie wydania skryptów, badania naukowe na terenie fabryk itp.

Jeżeli nawet treść zobowiązań, organizacja ich wykonania, — mogły nasuwać pewne zastrzeżenia, to sam fakt dokonania przełomu w poglądach na to zagadnienie musi być oceniony pozytywnie.

Z inicjatywy ZOZ odbywały się zebrania pracowników naukowych, poświęcone sprawom dydaktyki wyższych uczelni. Dyskusja nad referatem kol. dra S z c z e r b y pod tyt. „Podstawowe założenia pedagogiki socjalistycznej w zastosowaniu do organizacji pracy w seminarium“ trwała w WSE — 30 godzin (oczywiście z przerwami) i przyniosła ciekawe wnioski praktyczne.

Duże zainteresowanie w Uniwersytecie Łódzkim wywołał ten sam odczyt oraz referat kol. dr B r o d o w s k i e j — „Organizacja wykładów, konsultacji, sesji naukowych w wyższych uczelniach ZSRR“, oparty na obserwacjach referentki poczynionych w czasie pobytu w Związku Radzieckim. Wymianie doświadczeń własnych służyły inne zebrania, np. poświęcone metodom odbywania konsultacji i repetytoriów.

Obie ZOZ wydają raz w miesiącu własne *Biuletyny* organizacyjne, będące wewnętrznymi gazetkami związkowymi, rejestrującymi najważniejsze wydarzenia z życia uczelni, rozważającymi problemy i trudności, podejmującymi krytykę i samokrytykę, organizującymi wymianę doświadczeń. Tematy artykułów wskazują, jaki charakter ma praca Zakładowych Organizacji Związkowych.

W *Biuletynie* ZOZ WSE zajmowano się metodą prowadzenia ćwiczeń, przytaczając m. in. doświadczenia z posługiwaniem się pomocami naukowymi, filmem etc. Interesowano się problemem oceny wykładów i sposobami prowadzenia ćwiczeń językowych. Podawano analizie przebieg walki z odsiewem, metodykę narad produkcyjnych, zajmowano się zagadnieniami związanymi z reformą asystentury. Szczególna wartość tych artykułów polegała na ich konkretności: wnioski oparte były na materiale faktycznym.

Artykuły zamieszczane w *Biuletynie* ZOZ UŁ pozostawiały pod tym względem nieco do życzenia: były w zbyt wielkim stopniu sprawozdawcze, za mało w nich było ocen krytycznych. Tematyka: styl pracy zakładów naukowych UŁ, działalność wydziałowego

kolektywu naukowego i kolektywu recenzyjno-konsultacyjnego, opis pracy sekcji pedagogicznej, spis ćwiczeń prowadzonych przy katedrze pedagogiki, wnioski z narady w sprawach dydaktycznych i opis przebiegu narady produkcyjnej, doświadczenia z przeglądu grupy studenckiej.

Jak widać, niektóre z tematów artykułów wskazują, iż poruszano w nich zagadnienia, które są szczególnie palące.

Działalność ZOZ-ych napotyka jeszcze na poważne trudności, zwłaszcza w dziedzinie walki o podniesienie wydajności pracy. Nie potrafiły one jeszcze dotrzeć do wszystkich pracowników naukowych, przede wszystkim profesorów. Podkreślić należy, że z wydatną pomocą przychodzą im organizacje partyjne. ZOZ UŁ rozpoczęła realizację zadań „produkcyjnych” zachęcona do tego przez POP, wychodzącą z założenia, że sprawność organizacyjna ZOZ jest już dostateczna i może doprowadzić do pozytywnych osiągnięć.

Odczuwamy potrzebę wymiany doświadczeń w skali krajowej — winna ona, moim zdaniem, odbywać się na łamach *Życia Nauki*.

UNIWERSYTET ŁÓDZKI

SŁOWNIK WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA POLSKIEGO *)

(Głos w dyskusji)

ANI Z WYJAŚNIEŃ wstępnych, ani też z treści zeszytu nie wynika wyraźnie, dla kogo właściwie *Słownik* będzie przeznaczony i jaka ma być jego objętość. Cele, które stawia sobie Wydawnictwo, są bardzo ambitne: przedmowa stwierdza na wstępie, że *Słownik* ma odzwierciedlać „stan dzisiejszego języka polskiego“, a nieco dalej formułuje on *pro domo sua* taki postulat: „słownik — to nie tylko zbiór wyrazów, ale i potencjalne źródło wszelkiej wiedzy o języku. Wiedza zaś o języku — to w rozległym zakresie wiedza o życiu, którego język jest zwierciadłem“. Wyjaśnienia wstępne zapowiadają też, że układ materiału ilustrującego hasła będzie „jak najbardziej przejrzysty i jak najbardziej rzeczowy“, że Wydawnictwo będzie do tego w każdym razie dążyło.

Przechodząc więc od razu do sprawy przejrzystości układu i dostępności *Słownika*, pozwolę sobie jako użytkownik takiego podręcznego kompendium nadmienić, że — wnosząc z zeszytu próbnego — *Słownik* pod tym względem pozostawia dużo do życzenia.

Układ graficzny. W porównaniu ze *Słownikiem Warszawskim* Karłowicza i in., układ stanowi krok wstecz: skład wytłuszczony dla haseł, kursywa dla tekstu autorów słownika i zwykły druk dla ilustracji daje u Karłowicza treść pozwalającą na b. szybką orientację, czego nie można powiedzieć o monotonnym układzie graficznym nowego *Słownika*, w którym tekst autorów objaśnień różni od pozostałej treści jedynie cudzysłów. Zużytkowanie kursywy na powtarzanie hasła w tekście (Karłowicz poprzestaje na inicjale!) nie wydaje mi się fortunnym pomysłem, gdyż czytelnik gubi się wprost w tych jednostajnych szeregach liter. A słownik służy przecież nie tylko do długotrwałych studiów, lecz również do zasięgania szybkiej informacji.

*) Zeszyt dyskusyjny, PIW, 1951.

Redakcja sama widocznie doświadczała pewnych trudności w tym względzie, gdyż w niektórych wypadkach (str. 104, 134 itp.) ucieka się wbrew ogólnej dyspozycji — do wytluszczeń w obrębie danego hasła.

Definicje znaczeń. Czy definicję hasła „akcent“ można uznać za przejrzystą i zrozumiałą: „wyróżnianie za pomocą siły artykulatoryjnej, wysokości muzycznej i iloczasu głoski w sylabie, sylaby w wyrazie albo wyrazu w zdaniu“ (?) Definicja ta powtarza się z nieznacznymi zmianami jeszcze raz przy hasle „akcentować“.

Bądź też definicję Nr 3 spójnika „albo“: „partykuła nawiązująca pytanie lub wykrzyknienie“. (?)

Albo definicję Nr 2 spójnika „ale“: „partykuła nawiązująca pytanie lub wykrzyknienie (?) kontrastujące z sytuacją lub kontekstem“.

Czy alkoholem jest tylko „wysokoprocentowy spirytus winny“? (str. 47).

Czy człowiek „ambitny“ to osobnik „pragnący nowych, niezwykłych osiągnięć“, a nie człowiek dążący przede wszystkim do wyróżnienia się?

Czy „ambulatorium“ to „lecznica dla przychodzących chorych“, a nie „przychodnia“?

Co to za neologizm — „anegdotyzm“ wytłumaczony przez zmianę końcówki słowem „anegdotyczność“?

Czy „apetyczny“ to to samo co „łakomy“ lub „smaczny“ (str. 66)?

„Aktualność“ w znac. 1: „to, że coś jest aktualne“.

„Antykwarski“ — definicja podaje, że jest to przymiotnik od „antykwarz“, podczas gdy takiego hasła nie ma wcale w *Słowniku*, a jest „antykwariusz“.

Definicja „atrakcji“ (str. 84): „to co swoją nadzwyczajnością przyciąga, interesuje; urozmaicenie, niespodzianka“. Drugą część po średniku powinna moim zdaniem odpaść, a w pierwszej należałoby użyć rzeczownika „niezwykłością“, zamiast „nadzwyczajnością“.

W hasle „aromat“ nie ma w wyjaśnieniu znaczeniowym „woni“.

„Autentyczny“ (str. 90) to nie „wiarogodny“. Wiarogodność jest skutkiem autentyczności.

W hasle „auto“ (str. 90) ani słowem nie wspomina się, że to po prostu „samocłód“, podczas gdy w następnym hasle „autobus“ definiuje się jako „kryty samochód“. W hasle „automobil“ (str. 94)

jest powołanie się na „auto“, przy tym hasło nie ma jednak ani słowa, że to skrót od słowa „automobil“. Automobilu nie łączy się z „samochodem“, podczas gdy słowo „automobilizm“ objaśnia się jako „komunikację samochodową“.

W hasło „automat“ jest mowa o „androidach“, nie wspomina się jednak o „robocie“ („robot“).

W hasło „czuć“ podano w znaczeniu 3 wyjaśnienia „pachnie, śmierdzi“, nie ma jednak „cuchnie“.

Czy „ciekawość“ to 1) skłonność do poznawania rzeczywistości i 2) „rzecz ciekawa“? Karłowicz podaje „rzeczownik od „ciekawy“, „ciekawy“ zaś u niego to „dociekający“, chciwy wiadomości, wiedzy, interesujący“.

„Agresor“ (str. 18) to nie „podżegacz“.

„Akademia“, znaczenie 2. „Towarzystwo uczonych lub literatów mających na celu uprawianie pewnych gałęzi wiedzy albo sztuki“. Uprawia się ziemię, rolę lub studia nad czymś, lecz nigdy nie uprawia się gałęzi.

„Aktualny“ (str. 39) — definicja: „dotyczący życia współczesnego, mający dla niego istotne znaczenie, będący na czasie, bieżący, obecny“. Aktualne jest przede wszystkim to, co jest na czasie. Jeżeli rzecz aktualna ma „dla życia współczesnego istotne znaczenie“, to właśnie w następstwie tego, iż jest na czasie.

Przy hasłach „alpinista“, „alpinistka“, „alpinistyczny“ etc. nie ma żadnej wzmianki o tym, że w języku polskim istnieje pokrewne znaczeniowo słowo: „taternik“, „taterniczka“ etc.

Sprawa **synonimów**, odgrywająca tak wielką rolę w słowniku semantycznym, jest w zeszycie próbnym bardzo zaniedbana. Dotyczy to również **przysłów**, których nieco więcej przytoczono tylko przy hasle „dwa“.

Ujemną stroną koncepcji *Słownika* jest zupełna neutralność redakcji w stosunku do przytoczonych tekstów, nawet w ich doborze.

Dlatego też teksty roją się wprost od słów i zwrotów, których zwalczaniu Kryński, Szober, Zwaliński i jego *Poradnik językowy*, Słoński, Krasnowolski, Gaertner i Passendorfer oraz inni poświęcili dziesiątki lat wyłożonych wysiłków. W wielu wypadkach redakcja szła po linii najmniejszego oporu i zamiast sięgnąć do prawdziwych źródeł, posługiwała się tekstami pochodzącymi z drugiej ręki, zwłaszcza zaś, gdy chodzi o hasła aktualne, brała je wprost z pracy codziennej, która ze zro-

zumiałych powodów — tempa pracy, nie zawsze dokłada należytych starań o poprawną formę języka.

Spotykamy w tekstach takie zwroty i słowa bez żadnej oceny: „nie są w stanie“ (str. 6, „abonent“), czasownik „maleć“ („absencja“), hasło „absencja“, „czy aby“ (str. 12, hasło „aby“), „ogrom pracy i poświęcenia, jakie...“ (*ibid.*), „ogół czynności“, „16% ogółu pracowników“ (str. 14, „administracja“), „walka przeciwko“, a nie z kim, z czym. „Amerykańscy agresorzy wysadzili większość zabudowań“ (str. 13, „Agresor“), „Szpital urządził akademię żałobną za pomordowanych lekarzy“ („Akademia“, str. 20), „Uczeni obradują nad sprawą powołania Polskiej Akademii Nauk“ (str. 20, „Akademia“), „Podobał mu się akcent, z jakim mówiła po polsku“, „Wykrzyknęła z akcentem złośliwej uciechy w głosie“, „Akcenty tego sentymentalizmu spotkać można i w obecnym zbiorze Gałczyńskiego“ (str. 23, „Akcent“), „Niosąc pomoc wsi, junaczki i junacy brali udział“ (str. 26, „Akcja“), „Akcja charytatywna“ (tekst redakcyjny, str. 27), „Milionowe zyski z eksploatacji (w znaczeniu wyzyskiwania) ludności“ (str. 31, „Akcjonariusz“), „Odbyła się w Warszawie uroczystość wmurowania aktu erekcyjnego pod budowę M. D. M.“ (str. 34, 35, „Akt“), „Po wniesieniu aktu“ (*ibid.*), „Wszystkie zarzuty aktu oskarżenia zostały udowodnione w procesie“ (*ibid.*), „Wszedł na trybunę, aby odczytać akt erekcyjny pod pierwszy budynek M. D. M.“ (*ibid.*). W przytoczonych tekstach drugi przypadek liczby mnogiej słowa „akty“ (dokumenty) brzmi raz „akt“, raz „aktów“, redakcja nie wyciąga jednak z tego żadnych wniosków. „Poświęcano mu wzmianki redakcyjne dość spore“ (str. 37, „Aktor“), „W teatrze, gdzie gra Kamiński“, „Przyjść z pomocą zespołom“ (*ibid.*); co to jest za neologizm „amatorszczyzna“? (str. 39 i 55); „Ogląd“ („aktualizować“, str. 39), „Budziiciel poczucia społecznego“ („Aktualny“, str. 41), „Czasownik „maleć“ (str. 42, „Aktyw“), „Bacznie śledzi“ („Aktywny“, str. 43), „Zamilknięcia pozwoliły nam“ („Aluzja“, str. 53), „Równość lub wyższość w stosunku do drugih ludzi“ („Ambicja“, str. 57), „Ekipa lekarzy“ („Ambulatorium“, str. 58), „Analfabeci, którzy zamieszkują miasta“ („Analfabeta“, str. 59), „Warszawa podjęła zozowiązanie“ (*ibid.* str. 60), „To czego się były nauczyły i popadły w tzw. analfabetyzm powrotny“ („Analfabeta“, str. 60), „Apteczna woń“ („Apteczny“, str. 67), „Ogół aptek“ („Apteka“, str. 67), „Cały szereg“ („Aptekarz“, str. 68), „Zauważa się“ („Architektura“, str. 70), „Artykuł wykorzystany“ („Artykuł“, str. 78), „Skład Apostol-

ski składa się z 12 artykułów" (*ibid.*, str. 79), „Słońce znów rozpełzło po rozgrzanych asfaltach" („Asfalt", str. 81), „W pobliżu mierzonego południka (względnie równoleżnika)" („Baza", str. 96), „Na danym etapie (*ibid.*, str. 96), „Klasa biedniacka" („Bierny", str. 97), „I tak np." („Brygadzysta", str. 99), „Bumelant" (str. 100), „W sali szpitalnej winien panować spokój" („Chory", str. 100), „Most wysadzić" („Chwila", str. 104), „Wyszłam w ślad za nim" („Chwileczka", str. 105), „Ułan jaki się zjawia" („Co", str. 117), „Rozdźwięk, jaki istniał" („Cóż", str. 119), „Sprzedaż ziarna" (w znaczeniu zboża) („Planowy", str. 150), „Oswobadzając się od tyranii i własnej burżuazji" („Proletariat", str. 151), „Święto robotnicze snuje się czerwoną nicią poprzez dzieje" (*ibid.*) „Reżim" (*ibid.*) „Demonstrował... za 8-godzinny dzień roboczy" (*ibid.*), „Ekonomia zużycia materiałów" (w sensie „oszczędność") („Współzawodnictwo", str. 153), „Maksymalne wykorzystanie urządzeń" (*ibid.* str. 54), „Wzbogacić formy współzawodnictwa" (*ibid.*), „Podtrzymywać współzawodnictwo" (*ibid.*), „Ponad 90% załogi" (*ibid.*, str. 156).

Oprócz tych zdań i zwrotów dalekich od poprawności (powyższy katalog nie wyczerpuje bynajmniej całego pokłosia!), znajdujemy też zdania, wybrane z utworów renomowanych autorów, a jednak nie grzeszące poprawnością:

„Za dużo jej go było nieraz nawet w te krótkie chwile, w które pojawiał się w domu" („Chwila", str. 102).

„Łatwo przychodziło mu akceptować" („Akceptować", str. 25).

„Wykrzyknęła z akcentem złośliwej uciechy w głosie" („Akcent", str. 23).

„Podobał mu się akcent, z jakim mówiła po polsku" (*ibid.*).

„Tam, gdzie psychiczny podmiot zdania jest dany, staje się rzeczą logiczną etc." (*ibid.*, str. 22).

„Wymyślał pomysłowe afery" („Afera", str. 15).

bać z poważnych pism:

„Organizacja ZMP prowadzi ostrą walkę przeciwko absencji przez omawianie faktów opuszczania się w pracy na zebraniach i masówkach" („Absencja", str. 5).

Przytoczone cytaty świadczą o pewnym pośpiechu w pracy, który odbił się ujemnie na jej jakości. Mówią o tym również inne niedociągnięcia. W tekście znajdują się skróty, których nigdzie nie wytłumaczono, np. PL na str. 22, MŻ na str. 37, MŻ na str. 61, MŻ na str. 74. Skróty EA i ET umieszczono w skorowidzu po literze „H". Należy zanotować pożądaną innowację — przy cytatach podaje się

utwór i stronicę (czego nie znajdujemy w *Słowniku Warszawskim*). Cóż, kiedy w zeszytce przytoczono kilkanaście cytat zapożyczonych ze *Słownika Warszawskiego*, a w tych wypadkach nie zadano sobie nawet fatygi, aby rozszyfrować skróty *Słownika Warszawskiego* (np. „Buk“, str. 138, „Żal“ str. 111, „Bał“ str. 108, „Mas“ str. 104, „Korz“ str. 32 itd.). Korzystanie z pracy poprzedników jest rzeczą słuszną, ale kiedy nowy *Słownik* sięga do *Słownika Warszawskiego* w sprawach gospodarczych, które były jego piętą achillesową, zastanawia to wprost czytelnika. A tak się dzieje w haśle „Akcja“ (str. 29). Świadczy to, że redakcja szła tu również po linii najmniejszego oporu, boć o poważniejsze źródła wcale nie było trudno. Taka sama uwaga ciśnie się pod pióro, gdy chodzi o hasła marksistowskie. Jeżeli nie liczyć jednej lub dwóch książek, źródłami są tu pisma z ostatniej doby, kalendarz robotniczy lub prasa codzienna z ostatnich lat. A to nie może wystarczyć.

Taki sam brak dynamiki obserwujemy też w innych działach. Chociaż, w myśl zapowiedzi, *Słownik* ma być „potencjalnym źródłem wszelkiej wiedzy o języku“, nie daje on nam wcale poglądu na rozwój języka, ani też na jego zasięg, gdy chodzi o twórców, pisarzy. Zwracano już na to uwagę, lecz muszę tu podkreślić, że obydwa nowoczesne słowniki rosyjskie dają całą gamę twórczości literackiej od Kantemira i Karamzina, przez Puszkina i Lermontowa, Dostojewskiego i Andrejewa do Erenburga i Paustowskiego. A w naszym *Słowniku*? Przez zignorowanie takich pisarzy jak Prus, Dygasiński, tak ważnych dzieł, jak *Ludzie Bezdomni* i *Popioły Żeromskiego*, pisarzy jak Berent, Strug i inni, a imię ich legion, nie mówiąc o całej dawniejszej literaturze, przez niemal zupełne pominięcie historyków literatury, krytyków i historyków, na jedno z pierwszych miejsc jako źródło wysunął się pamiętnikarz, którego wspomnienia ogłoszono przed kilku laty. Można by zresztą zapytać, a gdzie jest Kitowicz i Jan Duklan Ochocki?

Oto niektóre uwagi — może nazbyt szczegółowe, ale przecież tylko na podstawie dokładnego przeanalizowania ściśle z nimi związanych zagadnień ogólnych wyrosnąć może ostateczna koncepcja *Słownika* i prac redakcyjnych.

Julian Maliniak

PLANOWANIE NAUKOWE NA WĘGRZECH

ROK 1945 oznacza powrót do życia Węgierskiej Akademii Nauk, — lecz jej właściwe odrodzenie datuje się dopiero od roku 1947, gdy podjęto likwidację zarówno obciążeń reakcyjnych, jak i szkodliwych form dyletantyzmu i nepotyzmu. W pierwszym etapie (kwiecień 1948) powstaje Węgierska Rada Naukowa, która się przeciwstawiła dawnej, zmurszałej i zaśniedziałej Akademii i położyła kres anarchicznie prowadzonym pracom naukowym. Dzięki temu stało się możliwe wprowadzenie planowości i kierunkowości w nauce oraz ustalenie przewodnich zagadnień nauki i nowych metod planowania badań. Reorganizacja samej Akademii przypada na drugi etap (od grudnia r. 1949), od kiedy to stała się ona organizmem zdolnym nadać nowy sens badaniom naukowym, orientując się na potrzeby społeczno-gospodarcze kraju. Podjęto wówczas opracowanie pięcioletniego planu badań, bowiem w 1949 r. kończono realizację planu trzyletniego i przystępowano do opracowania zasad dalszej rozbudowy przemysłu, przebudowy kraju na przemysłowo-rolny i wzmocnienie jego obronności. I tak, jak w okresie 3-latki dokonano nacjonalizacji podstawowych dziedzin gospodarki narodowej, tak w pięcioletce zostanie zlikwidowana przeżycie klas dotychczas panujących i wytworzy się nową inteligencję wywodzącą się przede wszystkim z klasy robotniczej i chłopstwa.

Na uroczystej sesji poświęconej 125 rocznicy istnienia Węgierskiej Akademii Nauk w dniach 25. XI. — 2. XII. 1950 r., na której wygłoszono ogółem powyżej 100 referatów i koreferatów, Akademik Gyula Hewesi wygłosił referat na temat stosunków zachodzących między badaniami i produkcją. Referent jest jednym z głównych inicjatorów ruchu racjonalizatorskiego, realizującego ściśle współpracę między nauką i praktyką. Ruchowi temu nadano formy prawne w latach 1948 i 1950. Właściwe jednak bodźce otrzymał on od Kongresu Racjonalizatorów, który się odbył w 1949 r. Pierwotnie ruchem tym opiekowała się Węgierska Rada Naukowa, po czym z chwilą jej powstania — Akademia Nauk. Wydział nauk technicznych Akademii opracował 5-letni plan badań technologicznych, w którego realizację włączyło się 40 instytutów, z tym, iż w każdym sektorze, badaniami kieruje Komisja Akademii, która składa swe propozycje rządowi. Akademia Nauk bowiem jest ośrodkiem badań i technicznych i naukowych, które mają służyć rozwojowi sił produkcyjnych kraju¹⁾.

Plan badań, opracowany przez Akademię Nauk w związku z planami innych resortów, którym podlegają placówki badawcze, przechodzi z kolei do

¹⁾ Por. Marcel Prenant: „Aspects de la planification scientifique en Hongrie“, *La Pensée*, nr 35/51.

Krajowego Urzędu Planowania Węgierskiej Republiki Ludowej. Ustala on systematykę i tok sporządzania oraz zatwierdzania planów poszczególnych instytutów badawczych. Wydane przezeń instrukcje obowiązują wszystkie organy, biorące udział w planowaniu. Instrukcje powyższe przewidują następujący tryb sporządzania koordynacji i zatwierdzania planów pracy instytutów badawczych i doświadczalnych.

1. Merytoryczna ocena planów odcinkowych, układanych przez poszczególne placówki badawcze, należy do resortowego ministerstwa. Bada ono, czy plan odpowiada wytycznym oraz aktualnym potrzebom i zadaniom gospodarki narodowej, czy są ze sobą zharmonizowane i powiązane. Zmiany wprowadzane do jednego z planów, w wyniku ich analizy, są konsekwentnie wprowadzane do pozostałych i wspólnie omawiane.

2. Zestawienia zbiorcze sporządza się na przewidzianych po temu formularzach, z tym, iż obejmują one:

- I. tematykę badań,
- II. plany materiałowe (zaopatrzenia) i
- III. plany zatrudnienia.

3. Do zestawień zbiorczych lub do osobno przesyłanych planów badań, dołącza ministerstwo część opisową lub uzasadnienie, zawierające ocenę planu oraz wskazanie powiązań między pojedynczymi planami, albo też brak między nimi proporcji, jak również wykaz instytutów objętych zestawieniem.

4. Materiał ten nadsyłają ministerstwa do wydziału koordynacji planów Krajowego Urzędu Planowania — w dwóch egzemplarzach i jednocześnie po jednym egzemplarzu: planów, zestawień i części opisowych — do Węgierskiej Akademii Nauk. W ten sposób następuje wzajemna koordynacja planów resortowych z planem Akademii i *vice versa*.

5. Wydział koordynacji planów Krajowego Urzędu Planowania przesyła jeden egzemplarz planu do departamentu postępu technicznego, odpowiednie zaś części drugiego egzemplarza do właściwych merytorycznie departamentów; część tematyczną do różnych departamentów, plan materiałowy zaś do departamentu gospodarki materiałowej i plan zatrudnienia do departamentu zatrudnienia.

6. Na podstawie przeprowadzonej ankiety, Krajowy Urząd Planowania zatwierdza plany indywidualnie lub zbiorowo w porozumieniu z właściwymi resortami i komunikuje to za ich pośrednictwem — instytutom.

7. Jest charakterystyczne, że zestawienia zbiorcze sporządza się dla planów instytutów, podległych ministerstwu przemysłu: ciężkiego i lekkiego oraz ministerstwu budownictwa, łączności i poczty, finansów, jak również Węgierskiej Akademii Nauk. Plany zaś instytutów, podległych ministerstwu: oświaty, opieki społecznej i rolnictwa — zestawia się według tematów za pomocą tzw. t y t u ł ó w z b i o r c z y c h. Są to zapewne odpowiedniki, stosowanych przez PKPG oraz Ministerstwo Szkół Wyższych i Nauki w Polsce: zagadnień, problemów i tematów. Tytuły zbiorcze są ustalane przez te ministerstwa we własnym zakresie, na podstawie planów tematycznych. Całości obrazu dopełniają odpowiednie formularze, z których przytoczymy tylko jeden, mianowicie nr I pt. „Zbiorczy plan badawczy na rok“

L. p.	Nazwa instytutu badawczego	Nazwa tematu *)	Cały przewidziany koszt badania	Nakłady przed 1.1.50 r.	Koszt w 1951 r.					Ilość zaplanowanych dni roboczych
					kwartały				Razem	
					I	II	III	IV		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

pk

PLANOWANIE PRAC BADAWCZYCH W CZECHOSŁOWACJI **)

NIEMAL bezpośrednio po odzyskaniu niepodległości, utworzono w Czechosłowacji sprzyjające warunki dla planowania prac badawczych. W sierpniu 1945 roku powstał Komitet Ekonomiczny i jako jego organ powołano do życia Państwowy Urząd Planowania. W listopadzie tegoż roku ustalono w trybie rozporządzenia organizację i zakres działania Generalnego Sekretariatu Komitetu Ekonomicznego, w ślad zaś za tym ustalono strukturę i zakres działania Państwowego Urzędu Planowania, a już 8 lutego 1946 roku wydano zarządzenie Nr 695 o planowaniu prac badawczych.

Na podstawie tego zarządzenia Państwowy Urząd Planowania otrzymał polecenie sporządzenia planu i organizacji badań. Plan ten przewidywał m. in. zebranie wiadomości o planowaniu prac badawczych w kraju i za granicą. Komitetowi Ekonomicznemu miały być przedłożone dane o stanie, rozwoju i potrzebach prac badawczych w CSR, włączając w to także zagadnienia kadr naukowych oraz zaopatrzenia materialnego w tej dziedzinie. Zarządzenia te stworzyły podwaliny dla planowania prac badawczych. Już bowiem 2 kwietnia 1946 roku Przewodniczący Państwowego Urzędu Planowania powołał do życia stałą komisję dla planowania prac badawczych, nazwaną Państwową Radą Badawczą, która rozpoczęła swą działalność 12 lipca tegoż roku.

Państwowa Rada Badawcza składała się z 15 wydziałów odpowiadających poszczególnym specjalnościom, które z kolei dzieliły się na oddziały i pododdziały.

*) Kolumnę 3-cią — nazwę tematu należy wypełnić jedynie przy tematach łącznych, którymi są zainteresowane instytuty, podległe Ministerstwom: Oświaty, Opieki Społecznej i Rolnictwa. Dla instytutów podległych Węgierskiej Akademii Nauk oraz Ministerstwom: Przemysłu Ciężkiego, Przemysłu Lekkiego, Budownictwa, Łączności i Poczty oraz Finansów — kolumny tej nie wypełnia się (ob. pkt 7 naszej notatki).

**) Przyczynek powyższy stanowi dalszy ciąg materiałów, drukowanych w naszym czasopiśmie, w sprawie planowania prac badawczych, a stanowiących materiał do zamierzonej większej pracy, w której podjęta zostanie próba postawienia koncepcji planowania prac badawczych w Polsce.

Konsekwentnie też w ustawie o 2-letnim planie gospodarczym na lata 1947—1948 z dnia 25 października 1946 r., przyjętym przez Czechosłowackie Zgromadzenie Narodowe znajdujemy postanowienie (w § 11), że „postęp techniczny i naukowy powinien być wsparty przez stworzenie i zabezpieczenie działalności badawczej oraz ustalenie zadań kierunkowych“.

Dla realizacji tego postanowienia opracowano przy udziale pracowników naukowych, centralnych urzędów oraz instytucji branżowych wykaz (przegląd) zadań badawczych w planie 2-letnim, który został w dniu 9 grudnia 1947 roku zatwierdzony przez rząd. Plan ten został sporządzony przez Państwową Radę Badawczą przy Państwowym Urzędzie Planowania. Przy sporządzeniu tego planu za podstawę posłużyły zasady programowe Frontu Narodowego, rozwinięte przez Klementa Gottwalda 8 lipca 1946 r. Podobnie jak w 2-letnim planie gospodarczym, plan badań miał służyć wyrównaniu strat okupacyjnych i planowemu rozwojowi gospodarczemu, naukowemu i kulturalnemu kraju.

Dwuletni plan badań obejmuje 21 działów, zawierających z kolei 253 bardziej szczegółowych specjalności (zadań), dzielących się na kilka tysięcy konkretnych prac badawczych.

Jeśli idzie o metodologiczną stronę zagadnienia, to — jak wspomnieliśmy wyżej — materiał do planu został zaczerpnięty bardzo szeroko, zarówno z życia praktycznego jak z instytucji gospodarczych i resortów oraz od instytucji i pracowników naukowych. Materiał został zebrany przy pomocy ankiety, sporządzonej przez Państwowy Urząd Planowania. Uzyskane w ten sposób materiały były przeanalizowane przez odpowiednie komórki Państwowej Rady Badawczej. Ustalone zostały również: hierarchia potrzeb jak i stopień ważności poszczególnych zadań. Wstępny projekt planu prac badawczych został opracowany już w końcu 1946 r., na początku 1947 r. był on rozesłany do poszczególnych ośrodków do wypowiedzenia się, a po uzgodnieniu i ostatecznym opracowaniu — ogłoszony, pod nazwą: „*Préhled úkolu výskumníství ve dvouletém planu*“¹⁾.

Omawiany *Przegląd Zadań Badawczych w Planie Dwuletnim*“, poza wykazem problemów oraz instytucji badawczych, które miały pracować nad ich rozwiązaniem zawiera:

- 1) Słowo wstępne Przewodniczącego Państwowego Urzędu Planowania;
- 2) Krótkie wyjaśnienia o sposobie opracowania projektów planów badań, o układzie przeglądu zadań badawczych oraz o metodach kontroli i realizacji planu;
- 3) Uzasadnienie i wyjaśnienia o sytuacji i potrzebach badawczych na poszczególnych odcinkach nauki i życia gospodarczego, z tym że każdy dział został omówiony osobno.

Część szczegółowa zawierająca wykaz problemów została ujęta w ten sposób, iż zadania badawcze zostały tu zgrupowane w działach (kapitole). W ramach działów wyodrębnione zostały grupy (ukoli), które dzielą się z kolei na problemy. Każdy problem jest numerowany, z tym, że zastosowany został system dziesiętny: pierwszą jest liczba działu, następną — zadania i ostatnią —

¹⁾ Výskumný plán 1947—1948“, *Knihovna státního úřadu planovacího*, Praha 1947.

problemu. Cały materiał został podany w podwójnym układzie. W układzie problemowym podano obok numeru danego problemu (jak wyżej) i jego określenia także instytucję opracowującą dany problem. Instytucje, których wykaz znajduje się na początku publikacji, zostały oznaczone odpowiednimi symbolami. W ten sposób wykaz problemów ma następujące rubryki:

1. Numer danego problemu uwidaczniający kolejność działu, w nim zadania, a w nim jeszcze problemu. Np.: 14.07.13/II oznacza dział 14 — transport, zadanie 7 — ulepszenie konstrukcji podwozi samochodowych. problem 13 — badanie najoszczędniejszych karburatorów.
2. W rubryce „problem” wymienione jest krótkie określenie danego problemu, jak np. wyżej cytowany 13: „badanie najoszczędniejszych karburatorów”.

3. W rubryce „prowadzi — współpracuje” oznaczona jest przy pomocy skrótów instytucja opracowująca lub ta, która zadeklarowała współpracę (instytut, pracownia, laboratorium itp.). Jak już mówiliśmy wyżej, instytucja ta podana jest w skrócie (symbolu) przy czym obok w nawiasach podana liczba oznacza pod którym numerem dana instytucja umieszczona jest na końcu danego działu. Wymienienie obok siebie kilku instytucji oznacza zobowiązanie ich do koordynacji i współpracy.

Po układzie problemowym następuje spis instytucji badawczych, pracujących nad zestawionymi zagadnieniami lub współpracujących, z podaniem nazwy i adresu oraz wyliczeniem numerów problemów, przez nie opracowanych, z tym, iż problemy zachowują tę samą numerację, którą miały w pierwszym układzie. W ten sposób dzięki podwójnemu układowi można zawsze trafić zarówno do tematu jak instytucji opracowującej dany temat. Jak z powyższego wynika, wydawnictwo jest bardzo pomysłowo rozwiązane w swym układzie, a jeśli dodamy do tego ładną i staranną szatę graficzną oraz pomysłowe rozwiązanie techniczne (numer każdego działu jest zaznaczony na marginesie odpowiedniej strony, otwierającej dany dział, widzialny dzięki odpowiedniemu półkolistemu wycięciu brzegu wydawnictwa aż do danej strony) — otrzymamy pełnowartościową całość. Wprawdzie nasz czechosłowacki koleś lojalnie — i zapewne ze sporą dozą skromności — akcentowali, iż w ich dwuletnim planie najwartościowszą jest strona graficzna i techniczna, jeśli chodzi o to ich wydawnictwo, tym niemniej przyjęta metoda pracy, ustalenie już wtedy podziału na działy, grupy i problemy oraz zastosowanie opisanego wyżej rozwiązania metodologicznego, stanowią niewątpliwie wkład do metody planowania prac badawczych. Dość wspomnieć, iż u nas w Polsce dopiero w instrukcji do 6-cioletniego planu prac badawczych zastosowano słuszny podział na *p r o b l e m y*, *z a g a d n i e n i a* i *t e m a t y p r a c*, dający możliwość hierarchizowania tematyki i ujmowania jej we właściwym układzie. Instrukcja na rok 1951 tych możliwości nie dawała.

Jest oczywiście, że raz sporządzony plan badań nie mógł objąć wszystkich istniejących problemów, tym mniej tych, które mogły się ujawnić w ciągu 2-letniego planu gospodarczego. Dlatego też przewidziano wydawanie w miarę potrzeby uzupełnień lub dokonywanie w planie zmian.

Kontrola wykonania planu badań pomyślana została w ten sposób, że instytucje, którym powierzono rozwiązanie określonych problemów będą skła-

dały sprawozdania o stanie swych prac nadrzędnym w stosunku do nich instytucjom oraz Państwowemu Urzędowi Planowania na specjalnych formularzach. Sprawozdania te są drukowane w przeglądach działalności badawczej w planie dwuletnim, które są analizowane w poszczególnych komisjach Państwowej Rady Badawczej, o czym następnie wydawane są komunikaty. Zbiorcze sprawozdanie z wyniku prac badawczych w okresie dwulatki przedłożone zostało Państwowemu Urzędowi Planowania. Systematyczna kontrola wykonania zadań pozwoliła ustalić główne przeszkody w realizacji planów, którymi były: braki kadr naukowych oraz niedostateczne wyposażenie instytutów, jak również brak dostatecznych środków finansowych dla realizacji prac badawczych. Stosownie do tego też K l e m e n t G o t t w a l d na zebraniu Centralnej Komisji dnia 10 października 1947 roku referuje główne dyrektywy — wytyczne nowego planu pięcioletniego — planu rozwoju gospodarki narodowej, powiedział: „w dalszym rozwoju naszej gospodarki wielkie zadania spełni poznanie naszej gospodarki. Na prace badawcze trzeba byłoby w związku z tym przeznaczać corocznie około $\frac{1}{30}$ dochodu narodowego“.

Dla zagwarantowania jednolitości w konstrukcji pięcioletniego planu badań, Wydział Prac Badawczych Państwowego Urzędu Planowania wydał wytyczne w sprawie opracowania projektów planów prac badawczych dla poszczególnych dziedzin nauki, odpowiadających poszczególnym gałęziom gospodarki narodowej. Włączenie wyższych uczelni, instytutów badawczych itp. do planu odbywa się na podstawie zgłoszeń, stosownie do wytycznych otrzymanych z Państwowego Urzędu Planowania. Zgłoszenia te wpływają do specjalnej komisji koordynacyjnej przy Kierownictwie Urzędu.

Dla zorientowania czytelnika o obowiązującym układzie planów, omówimy z kolei wytyczne w sprawie opracowania projektów planu badań na rok 1950¹⁾. W wytycznych tych przewidziano nowe działy obok 21 istniejących w planie 2-letnim. Mianowicie plan badań na rok 1950 dzieli się pod względem specjalności na 23 działy badawcze, z których dwa są dodatkowo rozbite na dwie części, w sumie zatem jest tych działów 25:

dział 01	matematyka i fizyka	„	12	elektrotechnika
„ 02	optyka i mechanika precyzyjna	„	13	lotnictwo
„ 03	chemia	„	14	komunikacja i transport
„ 04	geologia	„	15	budownictwo
„ 05	górnictwo	„	16	gospodarka wodna
„ 06	hutnictwo	„	17	rolnictwo
„ 07a	szkło	„	18	leśnictwo
„ 07b	ceramika	„	19	wyżywienie
„ 08a	drewno	„	20	biologia i zagadnienie zdrowia
„ 08b	papier-celuloza	„	21	farmacja
„ 09	tekstylia — odzież	„	22	ekonomia i nauki społeczne
„ 10	skóra—guma	„ •	23	energetyka
„ 11	mechanika (budowa maszyn)			

¹⁾ „Směrnice pro vypracování návrhu prováděcího plánu výzkumnictví na rok 1950“, *Státní úřad plánovací*, Praha 1949.

Po wyliczeniu działów następuje określenie pojęć. I tak r a m o w e z a d a n i a b a d a w c z e wykazują kierunek, w jakim mają iść badania w roku 1950. Z a d a n i a b a d a w c z e z kolei obejmują większą ilość problemów badawczych, które pod względem swego charakteru tworzą jedną całość. Zespół problemów badawczych musi być merytorycznie zgodny z danym zadaniem. Wreszcie p r o b l e m y b a d a w c z e są podstawowymi jednostkami planu badań. Każde zadanie składa się z kilku problemów badawczych. O ś r o d k i b a d a w c z e są to organy planowania badań przy odpowiednich ministerstwach, zarządach centralnych lub zakładach, które opracowują projekty odcinkowych planów badań pod względem merytorycznym i finansowym.

pk

„ŻYCIE NAUKI“
Miesięcznik Naukowy

R e d a k c j a

Warszawa, ul. Śniadeckich 8. II p.

W-ma, data stempla pocztowego.

Niniejszym komunikujemy uprzejmie, że z dniem 1 stycznia 1952 roku prenumeratę i kolportaż naszego wydawnictwa przejmuje PPK „Ruch“.

Zamówień i wpłat na rok 1952 przyjmować nie będziemy.

Wysyłka wydawnictwa „Życie Nauki“ w r. 1952 nastąpi po dokonaniu przedpłaty w IV kwartale b. r. na konto PKO Nr I-15873 PPK „Ruch“, Oddział w Warszawie, ul. Srebrna 12.

Począwszy od września br. wpłaty na prenumeratę przyjmują
wszystkie urzędy pocztowe oraz listonosze w terminie do 15-go
każdego miesiąca na m-c następny i okresy dalsze.



Cena numeru 6 zł

Prenumerata kwartalna wynosi 7.50 zł, półroczna 15 zł

Wysyłka w prenumeracie

następuje po dokonaniu przedpłaty na konto P K O Nr I-15873
PPK „RUCH” Oddział w Warszawie, ul. Srebrna 12

Adres redakcji i administracji:

Warszawa, ul. Śniadeckich 8, II piętro, tel. nr 718-02
Oddział redakcji w Krakowie ul. Sobieskiego 10, m. 5, tel. 583-79