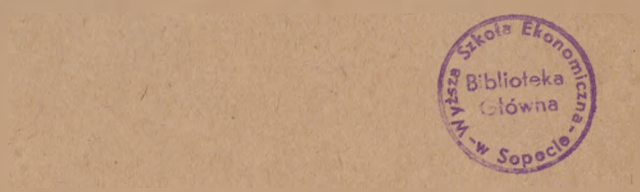


Handwritten signature

ZYCIE NAUKI



ROK VII

Nr 3-4

W A R S Z A W A 1 9 5 2

Treść numeru

Depesza Prezydium Polskiej Akademii Nauk do Józefa Stalina	3
Jan Dembowski — O warunkach rozkwitu nauki polskiej	4
Z pisma Ministra Szkolnictwa Wyższego do rektorów, dziekanów i pracowników nauki	8

W pięćsetlecie urodzin Leonardo da Vinci

Od Redakcji	16
Jerzy Bukowski — Leonardo da Vinci-inżynier uniwersalny	17
Ludwik Natanson — Leonardo da Vinci jako fizyk	25
Ksawery Rowiński — Leonardo da Vinci jako biolog	30
Juliusz Starzyński — Leonardo da Vinci - twórca i teoretyk sztuki	37

PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA

Piotr Kaltenberg i Zofia Zakrzewska — O dyskusję nad planowaniem badań naukowych	45
Zenon Klemensiewicz — O usprawnieniu pracy dydaktycznej na UJ	69
Ksawery Rowiński — Zagadnienia dydaktyki w zakresie nauki medycyny	80
Zdzisław Pazdro — Rady pedagogiczne na Politechnice Gdańskiej	92
Zofia Kietlińska — Pierwsze kroki na wyższej uczelni	101

NAUKA I SZKOŁY WYŻSZE ZA GRANICĄ

W. Stoletow — Niektóre zagadnienia pracy szkoły wyższej (streszczenie)	107
Witold Zakrzewski — Konferencja w sprawie podniesienia poziomu pracy naukowej w szkołach wyższych ZSRR	113
Jan Reychman — Węgierska Akademia Nauk	127

ŻYCIE NAUKI

ROK VII

Nr 3-4

W A R S Z A W A 1 9 5 2

REDAGUJE KOMITET

Adres Redakcji: Warszawa, ul. Nowy Świat 49, tel. 718-02

Oddział redakcji w Krakowie, ul. Sobieskiego 10 m. 5, tel. 583-79

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE — WARSZAWA, 1952

Nakład 3.000 egz.

Zamówienie nr 285

Arkuszy wyd. 13 $\frac{1}{4}$; druk. 13 $\frac{1}{4}$

Druk ukończ. w sierpniu 1952 r.

Papier druk. sat. kl. V 60 g 70 × 100

3-B-17450

WARSZAWSKA DRUKARNIA NAUKOWA — WARSZAWA, UL. ŚNIADECKICH 8

**DEPESZA PREZYDIUM POLSKIEJ AKADEMII NAUK
do JÓZEFA STALINA**

Generalissimus Józef Stalin

Przewodniczący Rady Ministrów ZSRR

MOSKWA-KREML

Z okazji polsko-radzieckiej umowy o budowie wysokościowego gmachu — Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie, Prezydium Polskiej Akademii Nauk, zgromadzone na pierwszym swoim zebraniu w dniu 24 maja 1952 r., przesyła na Wasze ręce wyrazy gorącego podziękowania za ten braterski dar narodu radzieckiego.

Od wyzwolenia Polski przez Związek Radziecki pogłębiają się z roku na rok więzy ścisłej współpracy i wieczystej przyjaźni pomiędzy naszymi narodami, oparte na wspólnych ideałach, na pokojowym budownictwie realizowanym przez ustrój sprawiedliwości społecznej, na wspólnej walce o pokój.

W tym historycznym procesie kształtuje się również wielka konstruktywna i postępową rolę nauki jako potężnego narzędzia opanowywania sił przyrody przez człowieka i budowania społeczeństwa socjalistycznego. Nauka radziecka, przodująca wszystkim innym krajom, staje się wspólną dumą postępowych uczonych świata.

Cieszymy się z tego, że Polska Akademia Nauk, najwyższa instytucja naukowa Polski Ludowej, znajdzie swoją siedzibę w Pałacu Kultury i Nauki, stanowiącym dzieło twórczej myśli i pracy ludzi radzieckich.

Na przekór siłom zniszczenia i wojny Pałac Kultury i Nauki stanie w naszej stolicy jako symbol wiary w człowieka, symbol twórczych sił pokojowego budownictwa naszych narodów, ich braterstwa i wspólnych ideałów, których Wy jesteście wielkim wyrazicielem i realizatorem.

ZA PREZYDIUM POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Stanisław Mazur

*Sekretarz Naukowy
Polskiej Akademii Nauk*

Jan Dembowski

*Prezes
Polskiej Akademii Nauk*

JAN DEMBOWSKI

Prezes Polskiej Akademii Nauk

O WARUNKACH ROZKWITU NAUKI POLSKIEJ

Przemówienie na I posiedzeniu Prezydium PAN w dniu 24 maja 1952

Otwieram pierwsze posiedzenie *Prezydium Polskiej Akademii Nauk* i witam serdecznie wszystkich jej uczestników. Dzień dzisiejszy jest ważną datą w życiu naszej rozległej instytucji, albowiem w dniu dzisiejszym zapadną pierwsze prawomocne uchwały Akademii, które nadadzą właściwy bieg początkom jej działalności.

Na obecnym etapie rozwoju naszego kraju nauka polska widzi przed sobą szczególnie doniosłe zadania. W przeciwieństwie do całej naszej przeszłości, gdy nauka opierała się wyłącznie lub prawie wyłącznie na indywidualnych wysiłkach, gdy twórcza praca i osiągnięcia wybitnych nieraz uczonych ulegały zmarnowaniu z braku zrozumienia i poparcia — w dobie obecnej nauka nabiera fundamentalnego znaczenia dla życia narodu i jego przyszłości.

Zadania, jakie stawia przed sobą nasze państwo ludowe są niezmiernie rozległe i w każdej, najwęższej nawet dziedzinie działalność państwa musi mieć solidną podbudowę naukową.

Rola nauki staje się szczególnie doniosła w planowym procesie budowania ustroju sprawiedliwości społecznej, budowania podstaw socjalizmu. Nauka powinna pomóc przeobrażać przyrodę w służbie człowieka, podnosić wydajność pracy ludzkiej, rozszerzać horyzonty duchowe człowieka, uzbrajać go w potężny oręż w szlachetnej walce z reakcją i zacofaniem, pomnażać dobrobyt i szczęście ludzkie, zwalczać choroby, przedłużać życie człowieka. Wszystkie te cele nauka zdolna jest realizować i musimy je stale mieć na uwadze. Realizacja tych zadań stanie się możliwa, gdy nauka nasza zerwie gruntownie z częstym jeszcze partykularyzmem, gdy stanie się jedną, wielką, zorganizowaną całością, przede wszystkim zaś, gdy zrozumimy i odczujemy dogłębnie, że uczeni są integralną częścią narodu, dla którego pracują i wraz z nim żyją wspólnym życiem.

Polska Akademia Nauk jest instytucją bardzo młodą, dopiero rozpoczyna swoją działalność. Jednak powstała ona w swej dzisiejszej postaci jako logiczna konsekwencja całej naszej historii, a w szczególności rozwoju i osiągnięć Polski Ludowej. Praca Akademii nawiąże do najlepszych, najbardziej sławnych tradycji i postępowych dążeń naszego narodu. Wyrazem tych dążeń był *Pierwszy Kongres Nauki Polskiej*, który wyłonił Komisję Organizacyjną PAN. Polska Akademia Nauk powołana jest do spełnienia tych szczytnych zadań, jakie stawia przed nauką polską rozwój naszego społeczeństwa — nasz narodowy plan sześcioletni oraz dalsze plany gospodarcze, jakie będziemy musieli opracować i wykonać.

Wiąże się z tym bezpośrednio szereg zadań bardziej szczegółowych. Na pierwszym miejscu w tym względzie postawiłbym sprawę prawidłowego ustawienia stosunku teorii do praktyki. Jest to zagadnienie olbrzymiej wagi i od jego słusznego rozwiązania bardzo wiele zależy. Pomiedzy teorią a praktyką istnieć winien ścisły organiczny związek. Teoria winna kierować praktyką, ale jednocześnie czerpać z niej zarówno sprawdziany słuszności założeń, jak i nowe problemy i zagadnienia. Nie chcemy i nie możemy uprawiać badań naukowych, które stanowiłyby cel sam w sobie, bez związku z problematyką rozwoju nauki, życia człowieka i społeczeństwa — bez związku z potrzebami rozwoju naszego życia gospodarczego i naszej kultury duchowej.

W takim ustawieniu szczególnej wagi dla dalszego rozwoju nauki polskiej nabiera metodologia materializmu dialektycznego i historycznego. Często słyszy się, że wiele najdonioślejszych odkryć naukowych zostało dokonanych bez zastosowania metodologii dialektycznej. Jest to oczywiste nieporozumienie. Gdy człowiek pierwotny zabijał swą zdobycz rzucając kamień, posługiwał się on prawem grawitacji, prawami spadku ciał, prawami fizjologii, które rządzą pracą jego nerwów i mięśni, do zastosowania zaś tych praw doszedł empirycznie. Odkrycie i sformułowanie praw natury niezmienne rozszerzyło możliwości człowieka, gdyż dało mu możność nie tylko stosować te prawa w życiu codziennym, ale i przewidywać przebieg zjawisk. Podobnie jest z metodą dialektyczną. Stanowiła ona zawsze potężne narzędzie w rękach badacza, pozwalając mu na prawidłowy stosunek do zjawisk, przyczyniając się do formułowania i rozwiązywania zagadnień, które bez niej w ogóle nie byłyby powstały. Cała twórczość P a w ł o w a jest przepełniona myśleniem

dialektycznym. Mieczurin, Łysenko i Lepieszynska doszli do swoich zdobyczy dzięki świadomemu stosowaniu metody dialektycznej. Jasne zrozumienie tych spraw przez świat nauki przyczyni się wybitnie do rozszerzenia jej horyzontów badawczych, uaktywni uczonych i przyspieszy tempo rozwoju nauki.

Wiedza współczesna stała się tak skomplikowana i obszerna, że dziś żaden umysł nie jest w stanie ogarnąć całokształtu jakiegoś szerszego zagadnienia naukowego. Stąd wynika wąska specjalizacja, która staje się szkodliwa dla rozwoju nauki, o ile nie idzie w parze ze stosowaniem nowych metod pracy naukowej — badań zespołowych i kompleksowych. Mamy już pewne doświadczenie w tym względzie. Jeszcze w trakcie przygotowań do Kongresu Nauki przeprowadziliśmy szereg konferencji i sesji problemowych z udziałem szerokiego wachlarza specjalistów i zawsze, nawet w trudnych zagadnieniach, znajdowaliśmy wspólny język. W trakcie podobnej konferencji z reguły można było obserwować stopniową zmianę nastawienia jej uczestników, od początkowych oporów i nieporozumień przechodzili oni do zgodnej współpracy, w której wyniku wyłaniały się nowe zagadnienia. Szerokie zastosowanie pracy zespołowej najlepiej zapobiegnie partykularyzmowi w nauce, sprawi, że uczeni nasi utworzą jedną społeczność o wspólnych dążeniach i interesach.

Trzeba wyraźnie powiedzieć, że wobec ogromu stojących przed nami zadań, Polska Akademia Nauk nie będzie mogła w jednakowym stopniu ogarnąć wszystkich zagadnień naukowych. Podjęcie pracy we wszystkich kierunkach jednocześnie oznaczałoby jej ogromne spłylenie, niegodne Akademii, którą obowiązuje najwyższy poziom badań naukowych. Do tej sprawy powinniśmy podejść z największą starannością. Akademia Nauk w każdej dziedzinie nauki wytypuje szereg kluczowych zagadnień, mających największą wagę dla rozwoju gospodarki i kultury narodowej na obecnym etapie rozwoju państwa i zorganizuje planową pracę nad nimi. Zagadnienia te muszą być realne, muszą być w zgodzie ze współczesnym stanem nauki oraz z naszymi możliwościami zarówno w zakresie ludzi, jak i środków. Każde zaś takie zagadnienie powinniśmy doprowadzić do końca.

Ważnym zadaniem Polskiej Akademii Nauk będzie nawiązanie współpracy z postępowymi uczonymi świata, przede wszystkim zaś z nauką Związku Radzieckiego. Chcielibyśmy jeszcze szerzej korzystać z bogatego dorobku uczonych radzieckich oraz z rozległego doświadczenia Radzieckiej Akademii Nauk. Będzie zaś dla nas radością

i dumą jeśli w różnych gałęziach wiedzy my ze swej strony będziemy mogli służyć bratniemu narodowi radzieckiemu naszym doświadczeniem.

Międzynarodowa współpraca uczonych ma ogromne znaczenie nie tylko ze względu na rozwój nauki. Służy ona wielkiej sprawie umocnienia pokoju i przyjaźni między narodami. Ponad głowami podżegaczy wojennych, którzy dla swych niskich, samolubnych celów nie wahają się stosować środków dzikiego, okrutnego barbarzyństwa, postępowi uczeni wszystkich krajów podają sobie bratnią dłoń, owiani wspólnym dążeniem do utrwalenia pokoju świata, zwiększenia dobrobytu i szczęścia ludzkości. Ten szczytny cel powinien przyświecać Polskiej Akademii Nauk.

Jan Dembowski

Polska Akademia Nauk

Z PISMA MINISTRA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO DO REKTORÓW, DZIEKANÓW I PRACOWNIKÓW NAUKI*

W semestrze zimowym roku akademickiego 1951/52 nastąpił znaczny wzrost poziomu sprawności.

Według dotychczasowych danych, które mogą jeszcze ulec pewnemu pogorszeniu w razie niepomyślnego przebiegu egzaminów w „terminach indywidualnych” — wzrost poziomu sprawności (w przeliczeniu na cały trzyletni cykl szkolenia) w skali całego szkolnictwa, w okresie między obu sesjami jesienną i zimową, szacować można na około 15%.

Cyfra ta znaczy, że o ile potrafimy utrwalić ten sukces — to realną zdobyczą walki o semestr zimowy będzie ponad trzy tysiące inżynierów, nauczycieli, ekonomistów i specjalistów różnych dziedzin gospodarki i kultury narodowej — którzy wejdą do pracy o rok wcześniej.

Dorobkiem także wyższego szkolnictwa, jego kadr naukowych i młodzieży — będzie to, czego w ciągu roku swej pracy dokona w praktyce ponad trzy tysiące specjalistów, dzięki nauce, którą w wyższej szkole zdobyli.

Postawione na konferencji Rektorów i Dziekanów zadania w walce o sprawność na rok akademicki 1951/52 zostały w zasadzie wykonane przez większość uczelni już w końcu semestru zimowego.

O ile więc semestr i sesja letnia nie przyniosą spadku poziomowi sprawności, lecz jej poprawę w stopniu podyktowanym naturalnym spadkiem odpadu i odsiewu w miarę posuwania się młodzieży w studiach — *tegoroczny plan walki o sprawność zostanie wykonany.*

Te poważne wyniki osiągnięto:

P o p i e r w s z e: dzięki wysokiemu stopniowi mobilizacji wysiłków młodzieży i grona nauczającego i ich organizacji partyjnych, zawodowych i młodzieżowych.

P o d r u g i e: dzięki zaostrożonej uwadze, ofiarnej i coraz bardziej wnikliwej pracy kierownictw szkół i wydziałów.

* Pismo z dnia 22 maja 1952.

P o t r z e c i e: dzięki przeprowadzonej na jesieni likwidacji zaległości i przywróceniu dyscypliny studiów.

W okresie przedsesyjnym i w okresie sesji — walka o plan szkolnictwa wyższego stała się istotnie w ogromnej większości szkół zagadnieniem zasadniczej wagi.

Poważne i dużym wysiłkiem wywalczone osiągnięcia nie są jeszcze rozstrzygające.

Jeżeli mamy wykonać podstawowy postulat Planu 6-letniego i zadośćuczynić potrzebom gospodarki i kultury narodowej — musimy w sesji zimowej r. a. 1952/53 osiągnąć poziom sprawności 80%.

To znaczy, że zakładając utrzymanie i naturalną z biegiem studiów poprawę osiągniętego poziomu sprawności w sesji letnio-jesiennej — musimy w ciągu następnego półrocza dokonać *nowego skoku naprzód, o rozmiarach co najmniej takich, jak skok dokonany w zimowym semestrze 1951/52.*

Dla wielu szkół oznacza to zadanie jeszcze poważniejsze. Jakkolwiek bowiem zasadnicza poprawa nastąpiła niemal wszędzie, to jednak wyniki poszczególnych szkół, składające się na ogólny rezultat, odbiegają nieraz znacznie od przeciętnej.

Na szkołach opóźnionych ciąży więc większe ilościowo zadania i duża odpowiedzialność — za wynik własnej walki o sprawność i zaspokojenie potrzeb, czekających właśnie na ich kadry, gałęzi gospodarki i życia kulturalnego — za wykonanie Planu przez całe Szkolnictwo Wyższe, którego wyniki ciągną w dół właśnie szkoły opóźnione w walce o sprawność.

Obywatele Rektorzy i Dziekani takich szkół, którzy dokonali już niewątpliwie analizy swych wyników — wyciągną z niej na pewno wszystkie wnioski.

Zadanie rozstrzygnięcia w ciągu najbliższego półrocza walki o sprawność podyktowaną Planem 6-letnim — jest tym bardziej poważne i trudne — że dotychczasowe osiągnięcia obciążone są pewnymi słabościami.

Podstawową słabością osiągniętych wyników jest fakt, że zostały one wywalczone w rezultacie kampanii przedsesyjnych, nie zaś w rezultacie systematycznej, głębokiej pracy pedagogicznej od początku do końca semestru.

Kampanijny charakter naszych osiągnięć:

- a) stanowi poważne obciążenie sesji letnio-jesiennej,
- b) wskazuje, że osiągnięte rezultaty nie są ugruntowane i nieodwracalne; że ich ugruntowanie, zabezpieczenie i rozwinięcie

cie wymagają zasadniczej zmiany i pogłębienia metod pracy pedagogicznej.

Z tego wynikają następujące wnioski dla najbliższego okresu walki o sprawność:

P o p i e r w s z e: utrzymanie w sesji letnio-jesiennej osiągniętego w sesji zimowej poziomu sprawności — nie jest bynajmniej sprawą łatwą, ale bardzo poważnym i trudnym zadaniem organizacyjnym i pedagogicznym, którego wykonanie już w czerwcu i wrześniu decyduje o możliwości wykonania założenia Planu 6-letniego.

P o d r u g i e: po osiągnięciu zwycięstwa w walce o wyniki semestru letniego dalszy skok sprawności do poziomu 80% może dokonać się tylko pod warunkiem przejścia od samego początku roku akademickiego, od metody kampanijnych walk o poszczególne sesje, do metody systematycznego wypracowywania wyników semestru w ciągu całego semestru, przy znacznym zacieśnieniu i pogłębieniu kontaktu z grupą studencką, z młodzieżą, przy zapanowaniu nad pewnymi niewłaściwymi zjawiskami występującymi wśród młodzieży w stylu uczenia się (odpad, niesystematyczny, akcyjny styl „przygotowań do egzaminów“).

Aby dokonać takiego przeobrażenia metod od początku roku akademickiego, trzeba:

- a) zaplanować i zorganizować te metody,
- b) uwolnić początek roku akademickiego na wyższych latach od wszelkich akcyjnych pozostałości sesji letnio-jesiennej („terminy indywidualne“, szerokie akcje dyscyplinarne itp.),
- c) uchwycić od razu pod ścisłą kontrolę i pokierować młodzieżą I roku, aby ograniczyć do minimum odpad wstępny.

*

Czy możliwe jest wykonanie pierwszego zadania w walce o sprawność — *utrzymanie osiągniętego poziomu sprawności w sesji letnio-jesiennej?*

Pomimo poważnych trudności — jest możliwe.

Sesja czerwcowa, pomimo niewątpliwych trudności, będzie się rozwijać w lepszych niż kiedykolwiek warunkach, w oparciu o zdobyte doświadczenia organizacyjne, o wzmożone poczucie odpowiedzialności za plan, zapał i ofiarność młodzieży, asystentów i profesorów.

Poważne obawy natomiast nasuwa *decydująca o rezultacie wrześniowa faza egzaminów.*

Niebezpieczne zachwianie wynikami sesji zimowej w sesji poprawkowej — jest ostrzeżeniem przed powtórzeniem się podobnego zjawiska w znacznie trudniejszej sytuacji we wrześniu. Skutki byłyby katastrofalne dla całości naszej walki o sprawność i prowadziłyby do powtórzenia zeszłorocznego kryzysu jesiennego ze znacznie poważniejszymi konsekwencjami wychowawczymi.

Wszystko zależy od tego:

- czy młodzież obarczona egzaminami ściągnie do uczelni dostatecznie wcześnie, czy znajdzie warunki do nauki i pomoc, czy egzaminy jesienne będą zaplanowane, zorganizowane i przeprowadzone w warunkach pełnej dyscypliny egzaminacyjnej,
- czy szkoła będzie przygotowana i zmobilizowana do rozstrzygnięcia tej decydującej fazy sesji.

Od tego także zależy odciążenie kierownictwa, profesorów i asystentów na początku roku i *możliwość podjęcia systematycznej, bezakcyjnej pracy*, która musi stać się podstawą dalszych sukcesów w roku przyszłym.

Dlatego jednocześnie wydaję *zarządzenie o organizacji sesji jesiennej i poprawkowej* i proszę Obywateli Rektorów i Dziekanów o podanie go do wiadomości gronu nauczającemu i młodzieży, i konsekwentne przeprowadzenie zarządzenia.

*

Czy jest możliwe wykonanie drugiego zadania, decydującego o osiągnięciu przewidzianej planem 6-letnim sprawności, *zadania podniesienia jej poziomu do 80% w sesji zimowej 1952/53?*

Kierownictwo Ministerstwa jest zdania, że zadanie to jest wykonalne.

Przyszły rok akademicki rozpoczniemy w lepszych warunkach:

1. Jeżeli sesja jesienna i poprawkowa będzie zorganizowana i przeprowadzona zgodnie z zarządzeniami i przy takiej, jak dotychczas, aktywności kierownictw szkół i wydziałów, profesorów, asystentów i młodzieży — powstaną od początku roku, a w każdym razie od 15 października — warunki podjęcia systematycznej, niezakłóconej pracy pedagogicznej i wychowawczej z całością młodzieży.
2. Po raz pierwszy młodzież lat wyższych rozpocznie rok akademicki bez żadnych obciążeń zaległościami.

3. Rozpoczęcie normalnych zajęć I roku we wrześniu, pozwoli odciążyć w skali całego roku młodzież wstępującą na uczelnie, a wykonanie przygotowanych przez Ministerstwo zaleceń co do sposobu prowadzenia zajęć z tą młodzieżą we wrześniu i wzmocnienie opieki nad nią, pozwoli zmniejszyć do minimum ilość załamań początkujących studentów.
4. Zaniechamy planowych zmian kierunku młodzieży zgłaszającej się na studia, a wszelkie odwołania załatwiane będą w terenie i zakończone definitywnie z dniem 1 października.
5. Jeżeli Obywatele Dziekani wyzyskają oręż, jakim jest Uchwała Prezydium Rządu — uboczne zarobkowanie studentów ograniczone będzie do koniecznego minimum.
6. Nowy system stypendialny zapewnia większości młodzieży lepsze warunki bytu, a szczególnie zabezpiecza młodzież wyższych lat na kierunkach dotychczas najbardziej zagrożonych przed odpływem do pracy zawodowej.

W oparciu o te warunki, we wszystkich szkołach prócz technicznych, gdzie góruje odsiew, zredukowanie odpadu na wszystkich latach do połowy wydaje się rzeczą łatwą, a przy obecnie osiągniętym poziomie sprawności, oznaczałoby to już samo przez się nieomal osiągnięcie sprawności wskazanej przez Plan 6-letni.

Realizacja i wyzyskanie tych możliwości — oto pierwsza przesłanka dla wykonania nowego skoku w przyszłym roku akademickim.

*

W oparciu o realizację nowych, lepszych warunków, momentem decydującym o sprawności w roku przyszłym musi się stać:

1. *Systematyczna, organizowana i kontrolowana przez Szkołę nauka własna młodzieży od początku roku.*
2. Konsekwentna walka przeciwko odpadowi, oparta na wymienionych możliwościach, a przeprowadzana na podstawie wnikliwej znajomości młodzieży, opiece nad nią i pomocy słabszym — od początku roku. Dotyczy to wszystkich lat, ale szczególnie pierwszego roku studiów.

W obu wypadkach decyduje poziom pracy wychowawczej, a podstawowym ogniwem staje się grupa i opiekun grupy.

Sesja zimowa dostarczyła wielu przykładów ofiarnej, wychowawczej i skutecznej pracy opiekunów grup. Ale nie można jeszcze powiedzieć, aby taka praca była już zasadą. Przeważa ciągle formal-

ny stosunek opiekuna do grupy i kierownictw wydziałów do opiekuna. Ciągłe jeszcze opiekun przeciążony jest obowiązkami administracyjnymi, ze szkodą dla jego podstawowych i wyłącznych zadań wychowawczych.

Nie umiemy posługiwać się opiekunami, organizować wymiany ich doświadczeń, kierować nimi i korzystać z ich znajomości młodzieży, popularyzować osiągnięć i metod pracy przodujących spośród nich. Opiekun grupy jest najbliższym współpracownikiem Dziekana w jego pracy wychowawczej i w walce o sprawność i wyniki nauczania.

Jest on jednocześnie kształcącym się kandydatem na przyszłego profesora - naukowca - wychowawcę - organizatora. Jest „młoda kadra” tego typu, której tak bardzo potrzebujemy.

Wzrost roli i nadanie właściwego kierunku pracy opiekunów grup — jest podstawowym warunkiem podniesienia poziomu wychowawczego walki o sprawność i wyniki nauczania i kształcenia kadr naukowo-pedagogicznych nowego typu.

Celem omówienia zadań i form pracy z grupą studencką, roli i metod pracy opiekuna grupy i Dziekana z opiekunem grupy Ministerstwo planuje zwołanie u progu nowego roku ośrodkowych względnie rejonowych konferencji Rektorów, Dziekanów i opiekunów grup i prosi obywateli Kierowników Szkół i Wydziałów o przygotowanie się do udziału w tych konferencjach tak, aby mogli na nich przedstawić swe doświadczenia i wnioski.

*

Przejsie od kampanii bitew o poszczególne sesje do systematycznej pracy dydaktyczno-wychowawczej — wymaga poważnej i systematycznej pracy nad *doskonaleniem metod nauczania*.

Aby nie powtarzać tego, co dotychczas mówiło się o konieczności zorganizowanej wymiany doświadczeń, zwracam uwagę na sprawę o szczególnym znaczeniu w nowym etapie walki: *na charakter pomocy młodzieży w nauce*.

Typowym przykładem są konsultacje i repetytoria. Konsultacje i repetytoria były dotychczas przede wszystkim formami kampanijnej walki o sesję i w tym zakresie odegrały i odgrywają poważną rolę. Ale z nowym rokiem akademickim, w ramach systematycznej pracy pedagogicznej, stosowane planowo od początku roku, nie tylko powinny stać się formą stałej pracy, wdrażającej młodzież do systematycznej nauki, ale powinny jednocześnie zmienić jakość — stać

się narzędziem pobudzania samodzielności myśli młodzieży i jej aktywnego stosunku do nauki, powinny budzić zainteresowania młodzieży, kierować doborem lektury, rozwijać jej zamiłowania naukowe.

Konsultacje i repetytoria powinny stać się więc nie tylko formą sprawdzania wiadomości i ich uzupełniania, ale przede wszystkim — *formą pracy wychowawczej i pedagogicznej w najszerszym sensie kształtowania świadomości młodego człowieka.*

To zadanie jest charakterystyczne nie tylko dla nowych metod i form konsultacji i repetytoriów.

To samo zadanie musi, siłą rzeczy, wystąpić wszędzie, gdzie w bezpośrednim kontakcie z młodzieżą pracownik naukowy będzie wdrażał się do systematycznej nauki, do przełamywania trudności, uodporniał na załamania, kiedy będzie uczył młodzież — uczyć się i rozumieć — i będzie mobilizował do wykonania planu — stale i systematycznie.

Bez takiej pracy i bez podjęcia tego wychowawczego zadania — wszelkie liczbowe wyniki będą jeszcze powierzchowne, odwracalne i nie oparte o jakość naszej pracy.

A tego wychowawczego zadania nie spełni pracownik nauki, który nie potrafi sięgnąć do tego, co młodzież może głęboko poruszyć, porwać i skłonić do wytrwania: *do celu jej nauki, jej przyszłych zadań w walce o przyszłość naszego narodu, o postęp, o pokojowe współżycie narodów.*

*

Jeżeli po zwycięstwie w walce o wyniki tego semestru, a więc i całego roku akademickiego 1952/53 — podejmiemy i zrealizujemy omówione wyżej zadania od początku przyszłego roku, w oparciu o dotychczasowe doświadczenia i nowe, lepsze warunki pracy — z pewnością zdołamy bez obniżenia poziomu kadr ograniczyć odsiew egzaminacyjny i odpad — to groźne i niedostatecznie jakościowo rozpoznane niebezpieczeństwo — do granic określonych planem sześcioletnim.

Będzie to jednak oznaczało nie tylko zwycięstwo w walce o ilościowe wykonanie Planu 6-letniego.

Będzie to oznaczało wejście w nowy, wyższy etap rozwoju wyższego szkolnictwa, charakteryzujący się przejściem do walki o jakość kształconych kadr i podjęciem systematycznej pracy wychowawczej przez szkołę wyższą.

Kierownictwo Ministerstwa zdaje sobie sprawę z poważnego obciążenia pracą organizacyjną Obywateli Rektorów i Dziekanów i wie ile osobistych wysiłków i wyrzeczeń kryje się za każdym ich osiągnięciem.

Kierownictwo Ministerstwa rozumie, że nowy okres walki o sprawność i poziom wyższego szkolnictwa, pomimo poprawy zasadniczych warunków tej walki, wymaga od kierownictw szkół i wydziałów nadal wytężonej pracy.

Ministerstwo będzie uważało za swój podstawowy obowiązek nie tylko dopomóc, ale i ulżyć Obywatelom Rektorom i Dziekanom w ich obowiązkach.

Trzeba jednak postawić sprawę jasno: wiele spraw będzie można uprościć, uwolnić od biurokratycznego balastu, w wielu sprawach dopomóc, wiele lepiej zorganizować, ale kierownicza rola Rektora i Dziekana wzrasta i będzie wzrastać.

Ich zadania będą o tyle tylko lżejsze — o ile potrafią przyciągnąć do współpracy szerszy krąg profesorów i pomocniczych pracowników nauki, o ile potrafią stworzyć kolektyw, zachęcić go do pracy i pokierować jego pracą.

Walka o wyniki semestru zimowego wskazuje, że takie kolektywy w wielu wydziałach i uczelniach powstają albo zarysowują się.

Walka o wyniki zimowego semestru zacieśniła szczególnie silnie w większości szkół bliską współpracę kierownictw uczelni z organizacją partyjną i wyrastającą organizacją związkową. Zacieśniła jednocześnie więź profesorów i asystentów z aktywnym młodzieżowym, z przodującą częścią młodzieży, większością naszej dobrej, coraz lepszej młodzieży.

Obok zdobytego, potwierdzonego w praktyce wzrostu zrozumienia odpowiedzialności za plan — to są najważniejsze zdobycze dotychczasowego okresu naszej walki o plan, rozwijające się dzięki tej walce i w jej ogniu. Jest to „to nowe, które rodzi się w trudnościach i prowadzi do ich przezwyciężenia“. Na tym trzeba opierać optymizm i działanie.

OD REDAKCJI

W numerze poprzednim *Życia Nauki* zamieściliśmy apel *Światowej Rady Pokoju* w sprawie obchodu wielkich rocznic kulturalnych: 1000 rocznicy urodzin *Avicenny*, 500 rocznicy urodzin *Leonarda da Vinci*, 150 rocznicy urodzin *Wiktora Hugo*, oraz 100 rocznicy śmierci *Mikołaja Gogola*. Zdajemy sobie sprawę z wielkiego znaczenia rocznic wymienionych twórców, bo nie chcemy, aby zniszczeniu uległa piękna i mądra praca pokoleń. Gdy imperializm pragnie rozpętać nową wojnę, przypominamy dorobek genialnych uczonych i pisarzy, aby stwierdzić niezbicie, że nasza słuszną sprawą pokoju i humanizmu ma wielkich sojuszników w postępowych tradycjach wielowiekowego dorobku kultury ludzkiej. *Wielkie rocznice kulturalne są bowiem dla nas* — i to szczególnie pragniemy podkreślić na łamach *Życia Nauki* — *twórczą lekcją historii*. Uczą one nieodpartych prawd. W każdej epoce toczy się walka o wolność, postęp i godność człowieka, o wyższe formy życia społecznego. W każdej epoce linia podziału biegnie przez wszystkie dziedziny życia i myśli. W każdej sytuacji życiowej jesteśmy za lub przeciw postępowi. Przykład wielkich uczonych i pisarzy ukazuje wyraźnie, jak ich twórcza myśl była zarazem walką o nowe i doskonalsze warunki życia społecznego. Sprawie postępu służył genialny lekarz i uczoney, *Avicenna*. Przypomnienie jego wielkich zasług dla całej ludzkości ukazało zarazem fałsz pseudonaukowych, rasistowskich twierdzeń, głoszących prymat wybranej rasy w dziedzinie twórczości kulturalnej. Sprawie postępu służył również gniewny głos wielkich pisarzy z dwu krańców Europy — *Wiktora Hugo* i *Mikołaja Gogola* — protestujących namiętnie przeciw krzywdzie i cierpieniu człowieka. Źródłem wiary w twórcze siły człowieka jest dla nas wszechstronna działalność naukowa i artystyczna *Leonarda da Vinci*.

W numerze poprzednim omówiliśmy postać i działalność *Avicenny*. Kontynuując cykl artykułów poświęconych wielkim rocznikom, zamieszczamy obecnie cztery wypowiedzi na temat działalności *Leonarda da Vinci*. Jeden badacz nie ogarnie tego wielostronnego dorobku twórczego. Dlatego muszą tu się spotkać specjaliści różnych dziedzin, aby przypomnieć — choćby jedynie w sposób cząstkowy — tę ogromną postać i genialne dzieło będące dziś dla nas wspaniałym przykładem twórczych możliwości człowieka, a tym samym będące naszym sprzymierzeńcem w walce o pokój i socjalizm.

W PIĘCSETLECIE URODZIN LEONARDA DA VINCI

JERZY BUKOWSKI

LEONARDO DA VINCI — INŻYNIER UNIWERSALNY

Ruch jest źródłem życia.

Leonardo da Vinci

Nie łatwo jest w krótkim szkicu przedstawić sylwetkę najbardziej uniwersalnego inżyniera, jakiego zna historia, który był jednocześnie nie tylko prekursorem w dziedzinie badań, dotyczących różnorodnych gałęzi techniki, lecz także — a może przede wszystkim — pionierem prawdziwie naukowej metody tych badań.

W uniwersalizmie Leonarda d a V i n c i daremne byłoby doszukiwać się dyletanctwa lub płytyzmy w ujmowaniu problemów technicznych.

Z perspektywy wieków jest sprawą drugorzędną, czy i jakie projekty Leonarda zostały przez niego zrealizowane. Istotą rzeczy jest bogactwo jego pomysłów, ich wnikliwe opracowanie, a nade wszystko — najzupełniej współczesna nam metoda jego prac badawczych.

Wszechstronna i krytyczna obserwacja, świadomość roli nauk ścisłych w poznaniu zjawisk fizycznych, traktowanie doświadczenia, jako jedyne pewnego sprawdzianu, — wszystkie te elementy znalazły wyraz nie tylko w formalnym stanowisku Leonarda; stanowiły one praktyczną regułę jego działania.

Uomo senza lettere — człowiek niewykształcony — tym pogardliwym mianem darzyli uczeni humaniści *Odrodzenia* człowieka, który zapewne nie znał greki, a łacinę opanował w stopniu wysoce niedostatecznym, jak na ówczesne wymagania kół oświeconych, który jednak mimo to potęgą swego intelektu zdobył olbrzymią wiedzę.

Czy Leonardo stronił od ówczesnego dorobku wiedzy, czy obcy był mu trud szukania prawdy w księgach pisanych? Po sto-kroć nie. Uznane prawdy przełamywały się jednak w toku meto-



dycznych dociekań Leonarda, odsłaniając niekiedy swą pustkę, kiedy indziej zaś w pełni wyzwalając swój ukryty blask.

Leonardo, największy umysł epoki, nie zdołał uniknąć wszystkich błędów dziedzictwa filozofów starożytnych. Z przejętej od nich koncepcji doskonałej odpowiedniości mikro- i makrokosmosu, Leonardo nie wyzwolił się do końca swoich dni. „Pisarze starożytni nazywają człowieka światem w miniaturze“ pisze on w swym notatniku. Wyznawanie tego poglądu kosztowało go wiele straconego trudu i było niewątpliwie źródłem porzucenia niejednego ze szczegółowych badań na rzecz wątpliwej wartości paralelistycznych uogólnień.

Bystry zmysł obserwacji Leonarda pociągały w równym stopniu: gra odbitych barw, procesy biologiczne, jak i wszelkie konstrukcje — owoc pracy mózgu i rąk człowieka. Cudownie zręczne jego ręce znajdują radość twórczą w równym stopniu w sztuczkach kuglarskich, pracy pędzlem jak i w konstrukcji najbardziej skomplikowanych mechanizmów, przenosząc ich pomysły na papier i urzeczywistniając je przez precyzyjne wykonanie.

Oryginalność, piękno i celowość każdej konstrukcji, którymi Leonardo pragnie olśnić i zadziwić zarówno swe otoczenie jak i władców, którym kolejno ofiarowuje swą służbę, będą nieodmiennie występowały we wszystkich jego poczynaniach.

Leonardo, który w swych zapiskach nie poświęci nawet kilku wierszy rozgrywającym się za jego życia burzliwym wypadkom politycznym, bierze jednak z tych wypadków i przemian społecznych impuls do swych prac technicznych.

Odnosi się przy tym wrażenie, iż pasja twórcza Leonarda w dziedzinie techniki pozbawiona jest jakichkolwiek hamulców, a jej zakresu, zgodnie ze zwyczajami owych czasów, nie ograniczają żadne kryteria natury moralno-społecznej.

Antonina V a l e n t i n w swej interesującej książce *Leonardo da Vinci*¹ pisze nie bez słuszności, że „projekty Leonarda (w zakresie środków walki) wyczerpały całą gamę ludzkiej żądzy zniszczenia, jaka przetrwała od czasów starożytnych aż po dzień dzisiejszy“.

Jego projekty mostów, przydatnych dla operacji wojennych, sprzętu oblężniczego, robót minerskich, udoskonalonych dział, rusznic, „wszelkiego sprzętu dla celów obrony i natarcia“, wypo-

¹ „Książka i Wiedza“ Warszawa 1952

sażenia bojowego okrętów, zaofiarowane będą zarówno ojczystej Florencji jak i jej wrogom.

Raz tylko zawaha się Leonardo przed ujawnieniem swych możliwości w dziedzinie środków zniszczenia. Mobilizując środki obrony Wenecji przeciw Turkom, taką robi notatkę: „Dlaczego nie opisuję mojej metody pozostawiania pod wodą... Nie ogłaszam tego, ani też nie rozszerzałem wiadomości o tym z uwagi na zło, tkwiące w naturze ludzi, którzy mogliby użyć tych sposobów jako narzędzi mordu na dnie morza, niszcząc okręty i topiąc je razem z ludźmi“.

Przechodząc do bliższej analizy działalności technicznej Leonarda da Vinci, należałoby ją naświetlić z dwu punktów widzenia: zasięgu jego praktyki inżynierskiej i dorobku w dziedzinie teoretycznych podstaw wiedzy inżynierskiej.

Wnikliwą analizę prac Leonarda w zakresie podstawowych nauk inżynierskich przynosi obszerna (800 stron licząca) źródłowa praca M. A. G u k o w s k i e g o pt. *Mechanika Leonarda da Vinci*.²

Gukowski stwierdza, że mechanika stanowi dziedzinę, której Leonardo poświęcił największą ilość swych notatek. Stanowi ona dla niego podstawową dyscyplinę naukową — nie tylko najważniejszą, ale najbardziej aktualną. Analiza i wykład mechaniki Leonarda nie są proste i usystematyzowane; wymagają wnikliwego opracowania. Leonardo nie skończył ani swego ulubionego traktatu o mechanice, ani nawet żadnego z działów tej pracy. Kilka stron o łączności tematycznej to wyjątek na tle notatek, dotyczących na przemian mechaniki, geometrii, algebry, rachunków domowych i zapisków, nawet anegdot, nie mających z tematyką naukową nic wspólnego.

Ustalenie ciągłości procesów myślowych i wniosków końcowych jest na tle takiej chronologicznej różnorodności niezmierzenie trudne.

Gukowski pisze, że omawiając pod względem metodologicznym podstawy prac naukowych Leonarda, wszyscy badacze zaczynają od cytatu z jego zapisek: „Nie ma pewności tam, gdzie nie można zastosować jednej z nauk matematycznych, lub gdzie nie ma związku z matematyką“.

Będziemy w zgodzie z dalszymi wywodami tego autora, jeżeli rozwijając podstawy metodologiczne pracy Leonarda, przytoczymy

² Moskwa-Leningrad 1947 Izdatielstwo Akademii Nauk SSSR

inny jeszcze cytat: „Najpierw wyjaśnić skutki, spowodowane przyczynami, a wtedy dopiero udowodnić przyczyny za pomocą doświadczeń“.

Doświadczeniu przypisuje Leonardo pierwszoplanowe miejsce, jakkolwiek końcowy etap każdego dociekania naukowego upatruje w syntezie praw ogólnych, wynikających z doświadczeń i potwierdzonych przez nie.

W swoim szkicu traktatu o mechanice porusza Leonardo szeroką problematykę. Postanawia opracować zagadnienia ruchu, sił, uderzeń, a następnie zagadnienia wytrzymałości materiałów i pracy mechanizmów, spośród których dźwignie i koło zębate we wszystkich układach zajmują bardzo dużo miejsca zarówno w jego teoretycznych rozważaniach jak i projektach konstrukcji. To połączenie podstaw mechaniki z nauką wytrzymałości materiałów i części maszyn, reprezentuje powiązanie na wskroś nowoczesne.

„Praktyka powinna zawsze opierać się na dobrej teorii“ — pisze Leonardo, uzasadniając niejako logiczną strukturę zamierzonego traktatu.

W poglądach swoich nie zdołał Leonardo oderwać się od panującej wówczas trój-jedni pojęć ruchu, ciężaru i siły. Owocem jego wnikliwych rozważań jest jednak charakterystyczne, nowe w stosunku do poprzedników, wprowadzenia pojęcia **u d e r z e n i a**, któremu przypisuje szczególne znaczenie. Jego wspaniały umysł definiuje w sposób dostatecznie ścisły **p r a w o a k c j i i r e a k c j i** oraz **z a s a d ę w z g l ę d n o ś c i r u c h u**. „Przedmiot oddziaływa na powietrze z taką samą siłą, jak powietrze na przedmiot“. „Jeżeli chodzi o ruch wody, to obojętne jest czy poruszać wiosło w nieruchomej wodzie, czy też poruszać wodę w kierunku nieruchomego wiosła“.

W dziedzinie wytrzymałości materiałów Leonardo może być uznany za twórcę nowej nauki, związanej bezpośrednio z techniką. Nie może dziwić w tych warunkach, iż obok najzupełniej prawidłowych rozwiązań, inne fragmenty są niejasne lub w dzisiejszej ocenie — mylne.

W analizie pracy części maszyn, poza znanymi już poprzednio układami bloków i dźwigni, których pracę przedstawia prawidłowo, omawia ze szczególnym zainteresowaniem — nie zawsze dochodząc do teoretycznych wyników — pracę śrub, ząbów, osi i łożyskowań. Swój zrealizowany pomysł łożysk kulkowych określa sam jako

„cud techniki“. Wynalazek ten — pisze — nadaje ruchom obrotowym trwałość, która wydaje się zdumiewająca i cudowna“.

Oddzielnego podkreślenia wymagają prace Leonarda w zakresie badania tarcia. Jego nauka o tarcia stanowi, niedostatecznie dotychczas doceniany, jeden z najdonioślejszych przykładów śmiałego i nowatorskiego podejścia do zagadnienia naukowego. Leonardo określa współczynnik tarcia (nie wprowadzając tego pojęcia) badając wszechstronnie wpływ stanu wygładzenia powierzchni trących. Obserwuje wpływ smaru na zjawisko tarcia.

Zupełnie zdecydowane, w sensie negatywnym, jest stanowisko Leonarda w sprawie możliwości zbudowania *perpetuum mobile*. Spotkać można również w jego zapiskach zdecydowanie sceptyczny stosunek do rozpowszechnionych w jego epoce prac alchemicznych.

Prace inżynierskie Leonarda da Vinci obejmują pełny zakres ówczesnych zagadnień techniki, a plany i projekty wyprzedzają znacznie jego epokę.

Niezmiernie charakterystyczną cechą Leonarda jest szerokie traktowanie każdego podejmowanego zadania. Nie istnieje dla niego problem architektoniczny w oderwaniu od zagadnień urbanistycznych. Zagadnienia urbanistyczne wiążą się z kolei ściśle z melioracjami i zagospodarowaniem przyległych obszarów. Budowę fortyfikacji wiąże z właściwościami terenu, a każdą fosę wodną włącza w system osuszania lub nawadniania terenu.

Już w swoich pierwszych planach urbanistycznych, w okresie pobytu na dworze Mediolańskim, podaje Leonardo śmiałe, zupełnie nowoczesne projekty rozwiązań. W pełnych przestrzeni miastach, projektowanych przez Leonarda, dostęp światła i powietrza miał być zapewniony w każdej izbie, szerokość ulic uzależniona od wysokości domów. Co więcej, myślał on również o zabezpieczeniu mieszkań przed hałasem ulicznym. W czasach, w których najkonieczniejsze zarządzenia natury sanitarnej wydawano tylko pod grozą powracających epidemii, miasta w koncepcji Leonarda, pod względem higieny i komfortu wyprzedzały swą epokę o całe wieki, aczkolwiek z gruntu błędnie proponowały dwupoziomowe rozwiązanie miasta, w którym dolne kondygnacje budynków odizolowane od górnych, służyć miały jako warsztaty i mieszkania dla sfer niższych, zaś górne — dla klas uprzywilejowanych.

Budowa kanałów, zmieniających bieg rzeki Arno, pomyślana początkowo jako akcja wojenna Florencji przeciwko Pizie, zamieniła się w szeroko pomyślany plan, mający doniosłe znaczenie dla wielu sąsiednich miast oraz podniesienia gospodarki rolnej. Plan ten, jakkolwiek podjęty z dużą energią, załamał się w realizacji i podzielił los wielu innych projektów Leonarda.

Warto wspomnieć na marginesie o pracach Leonarda w zakresie organizacji i mechanizacji robót ziemnych. Jego projekty dźwigów obrotowych przy wykorzystaniu siły zwierząt pociagowych oraz inne urządzenia i usprawnienia, mające na celu zaoszczędzenie pracy ludzkiej, również wyprzedzają o wieki jego epokę. Nie tylko pomysły, ale i ich techniczne opracowanie zasługują na szczególną uwagę.

Zarówno w pracach urbanistycznych jak i regulacji terenów lub w pracach, mających służyć celom strategicznym, poznajemy Leonarda jako kartografa. Jego mapy cechuje nie tylko prawdziwy artyzm wykonania, ale przede wszystkim ich przydatność techniczna.

W budowie mechanizmów — ulubionej dziedzinie Leonarda — znajdziemy nie tylko zainteresowanie konstrukcją mechanizmów zegarowych, pojazdów mechanicznych i urządzeń dźwigowych na równi z młynami wodnymi i wiatrakami. Wydaje się szczególnie godny podkreślenia fakt, że Leonardo interesuje się również żywo podstawowymi procesami technologicznymi, od mechanicznego walcowania blach do odlewania dział włącznie. Zajmuje się on zagadnieniem nacinania gwintu śrub metalowych (nie używanych wówczas jako elementy łączące) z równym zainteresowaniem, jak budową zwierciadeł wklęsłych. Wiele uwagi poświęcił pracom nad stopami miedzi, żelaza i rtęci.

W znakomitej większości pomysłów Leonarda uderza aspekt gospodarczy. Projektując nowe urządzenia, mechanizujące prace ręczne, zawsze oblicza czas, jaki zyska się przez wprowadzenie w życie jego projektów i oblicza — fantastyczne zresztą niekiedy — korzyści gospodarcze, jakie mogą być tą drogą osiągnięte.

Leonardo żył w czasach, w których panujące stosunki produkcyjne nie dojrzały jeszcze do rewolucyjnej zmiany. W innej epoce przeszedłby do historii jako największy wynalazca i modernizator.

Nie zamierzamy tutaj szczegółowo wyliczać wszystkich pomysłów, znajdujących się w notatkach Leonarda w postaci opisów lub pięknych szkiców.

Istnieje jednak dziedzina, w której imię Leonarda znalazło szeroki rozgłos. Dziedziną tą jest lotnictwo. Postarajmy się spojrzeć krytycznie, w jakim stopniu zasłużona jest sława Leonarda jako pioniera w dziedzinie **b u d o w y s t a t k ó w p o w i e t r z n y c h**.

Pomijając legendy starożytne, stwierdzić trzeba, że około 200 lat przed Leonardem, Roger Bacon pisał: „Będzie można zbudować przyrząd do latania, w którym człowiek usiadzie i zacznie obracać mechanizmem, za pomocą którego sztucznie zrobione skrzydła będą uderzały o powietrze w taki sposób, jak to czynią ptaki w locie”.

Leonardo czytał przecież Bacona. Pierwsze jego studia nad budową aparatów latających idą po tej właśnie drodze — zrealizowania za pomocą skomplikowanego układu dźwigni i bloków sztucznego ptaka, bijącego skrzydłami. Jako organy napędowe wprowadza Leonardo ręce, nogi, a nawet głowę pilota. Wielu prób i doświadczeń potrzebował Leonardo, by przez coraz wnikliwszą obserwację lotu ptaków, szybujących bez poruszania skrzydłami, przejść do właściwej koncepcji lotu. Leonardo odnajduje jedyną realną dla jego epoki możliwość lotu — szybownictwo. Dalsze studia nad szybowaniem ptaków, wpływ prądów powietrznych na lot ptaków, pomiary stosunku ciężaru ptaka do powierzchni jego skrzydeł, zagadnienie środka ciężkości i środka oporu — wszystko to są elementy poznania, które miały służyć Leonardowi do zbudowania jego statku powietrznego.

Poznajemy z notatek Leonarda kształty i szczegóły konstrukcji jego *wielkiego ptaka*. Czytamy o zapowiedzi lotu i znamy miejsce, gdzie miał się on odbyć. Nie wiemy natomiast nic, ani z dalszych notatek wynalazcy, ani z relacji współczesnych, jaki los spotkał zbudowany aparat i czy odbył Leonardo lot próbny. Od wiosny 1505 r., kiedy to bliski wydawał się dzień największego triumfu, o jakim marzył, nie wspomina już Leonardo o *wielkim ptaku* jako o czymś realnym. Leonardo, szukający rozgłosu w wynalazkach i pracach badawczych, upatrywał w realizacji lotu ukoronowanie swej sławy.

Zapewne nie przypuszczał nigdy, że sławę tę przyniesie mu poprzez wieki i granice jego malarstwo. Już po śmierci Leonarda da Vinci syn jednego z jego przyjaciół napisze:

„Obaj ludzie, którzy ostatnio próbowali latać³ spotkali się z niepowodzeniem. Leonardo da Vinci również usiłował latać i spotkał go ten sam los. Był on wspaniałym malarzem”.

Trzeba było pięciu wieków, aby projekty Leonarda da Vinci, po długim okresie zastoju myśli twórczej, doczekały się realizacji.

Trzeba było pięciu wieków, aby móc dzisiaj z całą pewnością stwierdzić: Leonardo da Vinci był także wspaniałym technikiem.

Jerzy Bukowski

Politechnika Warszawska

³ Mowa o współczesnym Leonardowi matematyku, G. D. D a n t i m.

LUDWIK NATANSON

LEONARDO DA VINCI JAKO FIZYK

Dokładne ustalenie zakresu osiągnięć Leonarda da Vinci w dziedzinie nauk ścisłych nie jest rzeczą łatwą. Wyniki prac innych uczonych działających w przeszłości stawały się podstawą prac ich następców, przez co wytwarzał się nieprzerwany ciąg rozwojowy sięgający czasów obecnych. Leonardo da Vinci jest zjawiskiem w swoich czasach odosobnionym. W historii kultury odegrał rolę niemal wyłącznie jako artysta. Z przyczyn niezupełnie dotąd wyjaśnionych jego dorobek naukowy nie stał się w jego epoce dobrem powszechnym, ale pozostawał w ukryciu tak długo, że kiedy wreszcie po paruset latach został ujawniony, nie mógł już odegrać nowatorskiej roli w nauce.

Kontury twórczości uczonego rysują się zazwyczaj najbardziej wyraźnie na tle wpływu na bieg postępu nauki, na idee innych badaczy. Przy studium dzieła Leonarda da Vinci musimy z konieczności zrezygnować z tego kryterium oceny wartości jego pracy. Jedyne źródło, jakie mamy do dyspozycji, są zapiski Leonarda. Krytyczne opracowanie tego materiału jest zadaniem, w które włożono już wiele trudu, ale któremu jeszcze jest daleko do końca. Nie raz można by wyciągać nieprawdziwe wnioski z poszczególnych fragmentów rękopisu, jeśli by nie rozważało się ich na tle właściwego kontekstu i nie konfrontowało z innymi fragmentami o tej samej lub zbliżonej tematyce. Swoisty styl i oryginalna terminologia Leonarda również przyczyniają się do zwiększenia trudności interpretacyjnych.

Niemniej, mimo wszystkie wątpliwości i niepewności, niepodobna nie zdać sobie sprawy, że z kart notatek naukowych Leonarda da Vinci przemawia do nas głos geniusza.

Może najbardziej zdumiewające i najlepiej świadczące o potężnym intelekcie Leonarda są nie same jego odkrycia, ale sposób

podejścia do zagadnień i ustosunkowania się do zjawisk. Pod tym względem Leonardo istotnie wyprzedził swoją epokę, biorąc za podstawę swoich badań to, co dziś nazywamy *metodą naukową*.

W zapiskach Leonarda znajdujemy teksty wyraźnie wskazujące na jego, na wskroś racjonalistyczny, pogląd na zjawiska fizyczne, na to, że uważał obserwację i eksperyment za podstawę wiedzy o przyrodzie, że rozumiał ważność ilościowego, pomiarowego ujęcia wyników i matematycznego formułowania praw.

„Nie ma pewności tam, gdzie nie można zastosować jednej z nauk matematycznych lub gdzie nie ma związku z matematyką“.

„Przypominam ci, żebyś swoje wnioski i to, co napisałeś powyżej, poparł przykładami, nie zaś innymi wnioskami (co byłoby zbyt proste). I również powiesz: eksperyment“.

W swoich badaniach doświadczalnych Leonardo stoi na stanowisku krytycznej kontroli otrzymywanych wyników, co jest charakterystyczne dla metody naukowej.

„Zanim z tego wypadku wyciągniesz ogólną regułę powtórz próby dwu lub trzykrotnie i przyjrzyj się, czy doświadczenia przynoszą te same rezultaty“.

Leonardo był przekonany o istnieniu w przyrodzie praw bezwzględnie rządzących zjawiskami:

„Natura nie łamie swoich praw“.

Zainteresowania badawcze Leonarda da Vinci w zakresie fizyki obejmowały przede wszystkim *mechanikę i optykę*.

Mechanika pociągała go szczególnie zarówno ze względu na zastosowania techniczne, jak i ze względu na możliwość praktycznego stosowania sformułowań matematycznych.

„Mechanika jest rajem nauk matematycznych — przez nią dochodzimy do owocu matematyki“.

Dużo uwagi poświęcił Leonardo *teorii maszyn prostych*, które zajmowały go ze względów praktycznych. Zagadnienie dźwigni, rozważane już przez *Archimedeśa*, samodzielnie przemyślał, dochodząc do całkowicie poprawnych wyników. Pierwszy sformułował *warunki równowagi ciała znajdującego się na równi pochyłej*, przy czym odkrył *prawa wektorowego dodawania*

i r o z k ł a d a n i a s i ł. Wiele pracował nad maszynami z zastosowaniem rozmaitych typów bloków i wielokrażników. Działanie tych mechanizmów trafnie zrozumiał, chociaż na podstawie rozporządkalnych źródeł nie można jeszcze z pewnością ustalić, jaki jest tu jego własny wkład odkrywczy, a co przyswoił sobie studiując odkrycia wcześniejsze.

Wyprzedził G a l i l e u s z a odkryciem, że ciała spadają ruchem jednostajnie przyspieszonym, co wyraził w twierdzeniu, że prędkość ciała spadającego jest proporcjonalna do czasu, jaki upłynął od początkowej chwili spadania. Nie potrafił jednak uwolnić się w zupełności od tradycyjnych błędów A r y s t o t e l e s a, gdyż uważał, że ciała cięższe spadają prędzej niż lżejsze.

Od tych zagadnień szczególnych potrafił Leonardo wznieść się do poszukiwania wielkich, ogólnych zasad mechaniki. Treść jego zapisków daje mocne podstawy do mniemania, że z trzech fundamentalnych zasad dynamiki, odkrytych i sformułowanych przez N e w t o n a na początku XVIII stulecia, Leonardo przeczuwał i odgadł dwie, to jest: z a s a d ę b e z w ł a d n o ś c i i z a s a d ę a k c j i i r e a k c j i.

„Każdy impuls dąży do wiecznej trwałości, albo pragnie wiecznej trwałości“.

Komentatorzy skłonni są uważać to zdanie za formę wyrażenia pierwszej zasady dynamiki, nie zaś K a r t e z j u s z o w s k i e j zasady zachowania pędu. Czytelnik zapisków Leonarda mniej obeznany z jego terminologią może mieć tu pewne wątpliwości.

Zasadę akcji i reakcji odkrył Leonardo przy rozważaniach z dziedziny aerodynamiki i hydrodynamiki, przy studium lotu ptaków i ruchu łodzi w wodzie. Doszedł wówczas do przekonania, że siła nacisku wiosła na wodę równa się sile nacisku wody na wiosło. Podobnie wyraża się o oporze stawianym przez powietrze skrzydłu lecącego ptaka.

Również w dziedzinie hydrostatyki dokonał Leonardo kilku ważnych odkryć. Znalazł zasadę r ó w n o ś c i c i ś n i e n i a c i e c z y w e w s z y s t k i c h k i e r u n k a c h (którą 150 lat później odkrył po raz drugi P a s c a l) i prawa r o z k ł a d u c i ś n i e n i a c i e c z y w n a c z y n i a c h p o ł ą c z o n y c h.

Czy Leonardo domyślał się istnienia najbardziej ogólnych podstawowych zasad fizyki, ujętych później w formie równań waria-

cyjnych — takich jak zasady F e r m a t a, M a u p e r t u i s, G a u s s a, H a m i l t o n a?

„Każda czynność naturalna wykonywana jest przez Naturę w najkrótszy sposób i w najkrótszym czasie, jaki jest możliwy“.

Obok mechaniki zajmował się Leonardo optyką. Interesowała go budowa oka i jego działanie. Trafnie wyjaśnił rolę soczewki oka i tęczówki oraz zasady widzenia stereoskopowego. Tworzenie się obrazu na siatkówce tłumaczył słusznie jako zjawisko identyczne z tworzeniem się obrazu w ciemni optycznej. Nie był wynalazcą ciemni optycznej, ale był pierwszym, który dał zupełnie jasną i poprawną teorię jej działania.

W dziedzinie odbicia światła Leonardo badał zjawiska odbicia od powierzchni płaskich i kulistych. Projektował reflektory paraboloidalne. Badał również zjawiska optyczne zachodzące w soczewkach, w szczególności interesował się możliwością zastosowania różnych soczewek do korekcji wad wzroku. Być może, że próbował skonstruować lunetę. W każdym razie stawiał sobie takie zadanie:

„Zrób szkła na oczy, aby widzieć księżyc bardzo duży“.

Studia Leonarda nad lotem ptaków miały charakter raczej techniczny, ale i tu natrafiał na problemy czysto fizyczne. Między innymi rozważał tu rolę środka ciężkości przedmiotu latającego. Był prawdopodobnie pierwszym, który zdał sobie sprawę ze zjawiska oporu powietrza stawianego ciałom w ruchu. Przez niego został wykonany najstarszy znany szkic spadochronu.

Trudno przypuszczać, że Leonardo właściwie rozumiał procesy spalania i oddychania, albo, że domyślał się istnienia tlenu, ale o jego zdolnościach obserwacyjnych, a jeszcze więcej o jego genialnej intuicji świadczy krótka notatka:

„Tam gdzie płomień nie żyje, nie może żyć żadna istota, która oddycha“.

Im bardziej podziwiamy potężny intelekt Leonarda da Vinci, tym jaśniej musimy sobie uświadomić, jak wielkie i dla nauki tragiczne były skutki zaginięcia jego dzieła. Jednocześnie budzi się chęć zrozumienia dlaczego tak się stało. Zapewne odegrały tu niemałą rolę okoliczności związane ze środowiskiem i z epoką, ale istotnych przy-

czyn należy, jak się zdaje, szukać w samej psychice Leonarda. Problem rekonstrukcji wewnętrznego dramatu życia i pracy Leonarda przedstawiałby się fascynująco dla historyka-psychologa, ale oczywiście na podstawie rozporządzalnych materiałów można by jedynie snuć hipotezy.

Dla fizyka, który się interesuje historią rozwoju swojej gałęzi wiedzy, Leonardo da Vinci jest zjawiskiem wyjątkowym, jako jeden z tych wielkich uczonych w dziejach cywilizacji, którego można słusznie nazwać geniuszem zmarnowanym.

Ludwik Natanson

Instytut Fizyki Doświadczalnej

Warszawa

KSAWERY ROWIŃSKI

LEONARDO DA VINCI JAKO BIOLOG

Leonardo da Vinci jest wspaniałym przykładem ogromnych możliwości umysłu ludzkiego, który potrafi przebić się przez gąszcz przesądów i zabobonów, wyzwolić się spod zacieśniających widnokrąg tradycji, przyzwyczajęń, rutyny i stworzyć sobie własny pogląd na wszystko, co go otacza, pogląd stanowiący postęp na drodze do poznania prawdy absolutnej. *Prawda jest córą swego czasu*. Te słowa Leonarda świadczą, że rozumiał znaczenie prawdy względnej.

Osiągnięcia Leonarda da Vinci tak dalece wyprzedziły jego epokę, że ostatecznie — mimo wielokrotnych z jego strony zapowiedzi — nieprzygotowana do druku i nieuporządkowana jego spuścizna uległa zapomnieniu i rozproszeniu, przypuszczalnie traktowana jako piękne dziwactwa wspaniałego wprowadzicie artysty, ale człowieka trochę ekscentrycznego i niezrozumiałego.

Leonardo zmarł w r. 1519 nie wykończywszy, głównie z braku czasu, żadnego ze swych zamierzonych dzieł.

Jego *Trattato della pittura* ujrzał światło dzienne dopiero w r. 1651. Kilka kart z jego rękopisów, jakie znalazły się w zbiorach windsorskich, opublikowano w roku 1796. W r. 1797 ogłoszono jego prace z zakresu fizyki i matematyki, a w r. 1826 został wydany jego *Trattato del moto e misure dell'acque*.

Dopiero w wieku XIX żywiej zainteresowano się postacią i spuścizną Leonarda da Vinci. Mimo to jednak wspaniałe rysunki, będące cennym notatnikiem jego osiągnięć z pracy badawczej i stanowiące m. in. podstawę do poznania jego poglądów, pozostały jeszcze przez dłuższy czas ogółowi niedostępne.

Dopiero rozwój techniki reprodukcyjnej umożliwił w drugim dziesiątku naszego stulecia wydanie jego wspaniałych obrazów anatomicznych. Ukazały się one w 6 tomach jako *Quaderni d'Anatomia*, w Christianii od roku 1911 do 1916. Jego swoisty a nawet dziwaczny sposób robienia zapisków pomiędzy szkicami, pismem dającym się

odczytać tylko w odbiciu lustrzanym, ułatwił rozpoznanie niewątpliwego autorstwa. W I tomie tego wydawnictwa zebrano plansze, dotyczące narządu oddechowego, serca, narządów jamy brzusznej, z licznymi notatkami z zakresu fizjologii krążenia krwi, notatkami dotyczącymi mózgu, nerwów, mięśni, przepony, wątroby, śledziony, nerek, tchawicy, jajników, krtani i embriologii. Uwzględniono również topografię. W II tomie mamy uwagi anatomiczne i fizjologiczne o sercu i szkice serca — i to prawie wyłącznie serca zwierzęcego. Dalej ogólne opisy mięśni tułowia, ścięgien, powłok brzusznych i opróżniania się jelit. W tomie III rysunki i notatki o narządach rozrodczych i płodach. Tom IV dotyczy serca i krążenia krwi, zawierając ponadto uwagi o oddychaniu, mięśniach szyi i języka, głosie, mózgu itd. Tom V zawiera rysunki i uwagi dotyczące naczyń mięśni, mózgu, nerwów, topografii oraz szkice z zakresu anatomii porównawczej, szczególnie podudzia, stopy i szyi. Tom VI poświęcony został proporcjom ciała ludzkiego, czynnościom mięśni i anatomii powierzchni.

Jakie wnioski nasuwa przeglądanie owych szczegółowych zapisów Leonarda?

Przede wszystkim wniosek taki, że był to człowiek, jeśli użyjemy jego własnych słów — „pociągany przemożnym pragnieniem poznania potężnych, różnorodnych i ciekawych form jakie stworzyła przyroda“.

Leonardo zdawał sobie dobrze sprawę, że obrał drogę nie łatwą. „Wiem dobrze — pisał — że ponieważ nie mam odpowiedniego wykształcenia, niektórzy ludzie w swym zarozumiałstwie będą mnie odtrącać jako niewykształconego. Idioci! Będą mówić, że ponieważ nie mam wykształcenia nie jestem zdolny do należytego, pełnego wypowiedzenia się na temat przeze mnie obrany“. Przypomnijmy sobie jego znamienne *credo*, tak bardzo nam bliskie: „Wydaje mi się, że te nauki, których źródło nie leży w doświadczeniu, matce pewności, i które nie kończą się na doświadczeniu, to znaczy, których pochodzenie albo rozwój czy też cel nie zahaczają o żaden z pięciu zmysłów, są pełne błędów i niewarte zachodu“. Leonardo stawia wzrok ponad wszystko. Oko nazywa księciem zmysłów. „Jest to prawdziwy cud, że wszelkie formy, wszystkie barwy, wszystkie odbicia wszelkich fragmentów wszechświata ześrodkowane są w tym jednym punkcie“.

W przeciwieństwie do wyników nauk opartych na doświadczeniu, na zmysłach, rezultaty nauk „z dziedziny duchowej“ są zwod-

nicze i dlatego wszelkie dociekania zaczynające się i kończące na intelekcie nie zasługują w ogóle na poważne traktowanie, zaś „ze wszystkich rzeczy, o jakich ludzie opowiadają, najbardziej idiotyczna jest wiara w nekromancję, siostrę alchemii” — mówi Leonardo i uzasadnia całą bezsensowność wiary w duchy.

Podstawą poznania jest doświadczenie. „Przypominam ci, żebyś swoje wnioski i to, co napisałeś powyżej, poparł przykładami, nie zaś innymi wnioskami (co byłoby zbyt proste). I również powiesz: eksperyment“. „Zanim z tego wypadku wyciągniesz ogólną regułę powtórz próby dwu lub trzykrotnie i przyjrzyj się, czy doświadczenia przynoszą te same rezultaty“.

Widać tu krytyczne podejście Leonarda do osiągnięć naukowych. On sam nie stroni od krytyki. „Wiemy, że ludzie mogą też oceniać nasze błędy“. „Słuchajcie cierpliwie opinii ludzi, zastanówcie się nad nią i rozważcie starannie, czy przeciwny wam krytyk ma prawo was krytykować“. „Jeśli stwierdzicie, że ma słuszność, starajcie się poprawić wasze błędy“.

Jako punkt wyjścia swoich dociekań Leonardo przyjmował jedynie to, co dostrzegał okiem i co wielokrotnie potwierdziła obserwacja. Był wielbicielem zjawisk przyrody i starał się dociec ich przyczyny bez uciekania się do spekulacji. Jego studia nad proporcjami i perspektywą, nad mechaniką i matematyką, przyczyniły się do tego, że, rozpatrując zjawiska zachodzące w ustrojach żywych, ustrzegł się od wypaczeń metafizycznych i antropocentryzmu. Podziwiał przystosowanie wszelkich istot żywych do warunków życia. W człowieku widział tylko pierwsze zwierzę między zwierzętami. Przeprowadzał analogie między ustrojem zwierzęcym a ludzkim, był właściwie twórcą anatomii porównawczej, lecz, co więcej, zajął się także, co prawda w skromnym tylko zakresie, embriologią porównawczą.

Jego pasja badawcza powstała na bazie jego nigdy nie nasyconej ciekawości patrzenia, oglądania, obserwacji i nie dającego się opanować i zbyć pragnienia zrozumienia otaczających go zjawisk.

Jest rzeczą pewną, że najbardziej interesował go człowiek jako zjawisko przyrodnicze. Człowiek interesował go jednak również jako zjawisko społeczne: cała jego działalność była nastawiona nie tylko na analizę zjawisk, ale i na wnioski praktyczne, przynoszące człowiekowi pożytek.

Zagłębiał się wielokrotnie w ciąg swego życia w badania anatomiczne, ale zawsze miał na uwadze, że to, co pozna, czego się dowie,

powinno stać się własnością ogółu. Zastanawiał się wielokrotnie nad najlepszym sposobem przekazania wiadomości następnym pokoleniom. „Aby to doniosłe dla ludzkości dzieło nie poszło na marne, daję wskazówki, jak je uporządkować i wydrukować“. „Rozpocząć należy od poczęcia człowieka, opisać macicę i rozwój płodu w macicy, stadia jego rozwoju i poród. Należy opisać wzrost poszczególnych części ciała, podać wymiary dziecka jednorocznego, wyjaśnić rozwój szkieletu, dać opis człowieka dorosłego, podać jego wymiary, wyjaśnić zagadnienia barwy, omówić naczynia krwionośne, nerwy, mięśnie, kości i narządy zmysłów“.

„Twoje planowe przedstawianie powinno zacząć się z powstaniem dziecka w macicy i wyjaśnić, jaka część płodu tworzy się na początku i dalej podać, jak jego części od początku ciąży aż do porodu stopniowo powstają i jak płód jest odżywiany. Możesz przy tym niejednego nauczyć się od jaja, które składa kura“.

„Płód w łonie matki nie oddycha, gdyż leży wśród wody, a kto w wodzie oddycha zaraz tonie. Czy dziecko w łonie matki może płakać lub wydobywać jakiegokolwiek dźwięki? Odpowiedź brzmi: nie. Gdyż nie oddycha i nie zachodzi jakakolwiek postać oddychania, a tam gdzie nie ma oddychania — nie ma i dźwięku“.

„Dziecko nie potrzebuje oddychać, gdy żywi je matka“. „Zbadaj, jak ptaki odżywiają się w swoich jajach“.

„Porównaj człowieka z małpą i wielu innymi zwierzętami podobnego rodzaju. Porównaj wnętrzności człowieka z wnętrznościami małpy. Porównaj palce ludzkiej ręki z członkami łapy niedźwiedziej, z chrząstkami pletwy rybiej, ze szkieletem skrzydeł ptaków i nietoperzy“.

W zapiskach Leonarda spotykamy niejednokrotnie powtarzające się uwagi na jeden i ten sam temat, widocznie powstawały z biegiem lat. Niejednokrotnie jakaś uwaga, prawdopodobnie przy późniejszym przeglądaniu, została uznana za błędną: znajdujemy tam dopisek *falso*.

Zajmując się badaniami anatomicznymi miał Leonardo przede wszystkim na oku poznanie funkcji narządów i organizmu. Zaczęło się od analizy ruchów kończyn, tułowia, wyrazu twarzy, a skończyło się na wnikliwym badaniu oddychania, krążenia, trawienia, wydalania moczu i ... funkcji układu nerwowego. Leonardo dociekał funkcji nerwów, badał mózg. Chcąc odtworzyć komory mózgowe wypełniał je przez nakłucie płynnym woskiem i w ten sposób otrzymywał odlewy komór.

K o s t a n e c k i pisał o Leonardzie w r. 1913¹: „Uwagi jego o systemie nerwowym, o znaczeniu ośrodków nerwowych, o nerwach obwodowych, ruchowych i czuciowych, o odruchach, o zmysłach czyta się nieraz jak fizjologiczny wstęp do psychologii“.

Leonardo bardzo żywo interesował się psychologią, wnikliwie studiował — przez całe swoje życie — grę wyrazu na twarzach najrozmaitszych ludzi w najróżniejszych sytuacjach i chwycił ją na gorąco genialnym rysunkiem w swoim notatniku.

Leonardo obserwował ogiera pokrywającego klacz. Ogier, który na chwilę przed doprowadzeniem klaczy ślaniał się na nogach z wyczerpania, na widok klaczy ożywał się, wracał do formy. Leonardo widział w tym wpływ układu nerwowego. W jądrach widział siedlisko energii emocjonalnej i tym tłumaczył tchórzliwość zwierząt kastrowanych.

Swoje badania anatomiczne przeprowadzał Leonardo wprawdzie na zwłokach ludzkich, ale kilkakrotnie asystował przy agonii, obserwował wszelkie jej objawy i bezpośrednio po zgonie próbował sobie zaobserwowane objawy wyjaśnić.

Ten człowiek, który nie był lekarzem potrafił dostrzec w kilku przypadkach zmiany patologiczne w narządach.

W ciągu swego życia dokonał własnoręcznie z górą trzydziestu sekcji zwłok ludzkich. Sekcjonował poza tym zwierzęta i przeprowadzał doświadczenia na zwierzętach w chwili ich uśmiercania (obserwował na przykład zamieranie akcji serca u świń, którym wbijano sztylet w serce).

Jak już powiedzieliśmy, Leonarda interesował żywy człowiek, nie tylko jako obiekt badań, ale również jako obiekt troski.

Wyraża się to m. in. w jego wypowiedziach na tematy, jakbyśmy dzisiaj to określili, higieny osobistej i higieny komunalnej. Leonardo projektuje budowę nowych, słonecznych osiedli wzdłuż rzek i nad brzegiem morza. Obecność wody ma umożliwić usuwanie nieczystości.

Ten samotny przez całe życie człowiek litował się nad niemowlętami, które niesłusznie były krępowane w swych ruchach przez powijaki.

¹ Odczyt inauguracyjny rok akademicki 1913/14

Leonardo dawał przepisy, jak żyć i jak pracować. Niejednokrotnie obserwował pracę fizyczną ludzi i formułował propozycje, które dziś bez wahania nazwalibyśmy wybitnie racjonalizatorskimi.

Interesowała go roślinność. Już w dzieciństwie rysował i zbierał wszystko, co go zadziwiało, a dziwić potrafił się wszystkim, co napotkał.

Zamiłowanie do botaniki, mniej wybitne od górującego zamiłowania do badań anatomicznych, nie opuściło go do późnej starości.

Leonardo dopatrywał się jednakowych praw rządzących światem roślinnym i zwierzęcym. Odkrył na przykład cały szereg praw botanicznych, m. in. dwie podstawowe tezy o negatywnym heliotropizmie.

Skamieliny, znajdujące w dzieciństwie i w czasie późniejszej działalności terenowej (inżynierskiej), nasunęły mu myśl o tym, że „z początku nad tymi równinami włoskimi, nad którymi dzisiaj unoszą się ptaki, pływały ławice ryb“. „Wystarczającym świadectwem jest fakt znalezienia na szczytach gór, leżących daleko od dzisiejszych mórz, żyłatek zrodzonych w wodach słonych“.

V a s a r i, jego biograf z XVI w. napisał o nim: „Filozofując na temat przyrody Leonardo usiłował zgłębić tajemnicę roślin. Stałe też obserwował ruchy niebios, fazy księżyca i obroty słońca. W trakcie tych obserwacji doszedł do tak heretyckich poglądów, że zignorował zupełnie religię i uważał za rzecz ważniejszą być filozofem niż chrześcijaninem“. Nic dziwnego, że Leonardo łatwo uporał się ze scholastyką średniowiecza, że wymowa przyrody miała dla niego większe znaczenie od wymowy autorytetów. „Kto dysputuje i powołuje się na autorytet, nie używa do tego swego umysłu, lecz raczej swoją pamięć“. „Przyrodę trzeba wziąć za przewodniczkę a nie powagi“.

Kostanecki, który w swoim odczycie inauguracyjnym rok akademicki 1913/14 na Uniwersytecie Jagiellońskim, mówił o Leonardzie da Vinci jako anatomie, powiedział te słowa: „Każdy zajmujący się Leonardem da Vinci, czytając jego biografie i zachwyty nad jego twórczością artystyczną i naukową, nie oprze się chyba w pierwszej chwili podejrzeniu pewnej panegirycznej przesady i u współczesnych, i u późniejszych aż do najnowszych jego biografów; ale może

właśnie dlatego, że do zapoznania się z tą postacią, której urok zagadkowy nęci i pociąga, przystępuje się z pewnym sceptycyzmem, zaciekawienie zamienia się w rosnący wciąż podziw i zachwyt“.

Podsumowując swe studia nad Leonardem, Kostanecki pisał: „niejedno jego zdanie brzmi jakby wyjęte z dzieł C u v i e r a lub L a m a r c k a“... „Leonardo był istotnie pierwszym wszechstronnym biologiem w wielkim stylu“... „Jego życie było niejako ciągłym dialogiem z przyrodą“.

Jest to także zdanie naszych czasów o Leonardzie da Vinci.

Ksawery Rowiński

*Akademia Medyczna
Warszawa*

JULIUSZ STARZYŃSKI

Członek-korespondent Polskiej Akademii Nauk

LEONARDO DA VINCI — TWÓRCA I TEORETYK SZTUKI

W postanowieniach wiedeńskiej sesji Światowej Rady Pokoju uznano międzynarodowe obchody ku czci wielkich bojowników postępu, wielkich budowniczych kultury — za jedną z ważnych form wymiany i współpracy między narodami, miłującymi pokój. Na tym tle obecna rocznica pięćsetlecia urodzin Leonarda da Vinci posiada dla nas szczególne znaczenie.

Nowa kultura, którą kształtujemy, socjalistyczna w treści i narodowa w formie, jest przesycona do głębi świadomością wielkiego dziedzictwa historii, a przejmując najcenniejsze wartości minionych epok, pragnie przemysleć je na nowo i twórczo rozwinąć w warunkach nowego życia. Dlatego Leonardo da Vinci — renesansowy artysta, uczony i wynalazca — jest dla nas człowiekiem bliskim i żywym. Z jego osobowości i z jego dzieł płynie wskazanie wewnętrznego związku nauki i sztuki, jedności postępowej myśli i twórczego działania. Tę właśnie jedność humanistycznej kultury miał na myśli Fryderyk Engels, kiedy we wstępie do *Dialektyki przyrody* dał następującą charakterystykę epoki Renesansu:

„...Był to największy postępowy przewrót, jaki ludzkość do owych czasów kiedykolwiek przeżyła, epoka, która wymagała olbrzymów i olbrzymy zrodziła — olbrzymów myśli, namietności, charakteru, wszechstronności i wiedzy..... Leonardo da Vinci był nie tylko wielkim malarzem, ale zarazem wielkim matematykiem, mechanikiem i inżynierem, któremu różne gałęzie fizyki zawdzięczają doniosłe odkrycia... wszyscy oni tkwią w wirze życia swej epoki, uczestniczą w praktycznej walce; stają po stronie tej czy innej partii, przyłączając się do walki — ten słowem i piórem, ów orężem, a wielu jednym i drugim. Stąd owa pełnia i siła charakteru, która czyniła z nich mężów w całym tego słowa znaczeniu...”¹.

¹ Karol Marks i Fryderyk Engels: *Dzieła wybrane*, Warszawa 1949 „Książka i Wiedza“ t. II, s. 53

W różnych koncepcjach twórczości Leonarda da Vinci, w różnych obrazach jego osobowości, często spotykamy się z próbami traktowania jego działalności artystycznej w odłączeniu od jego działalności naukowej i wielkiej inwencji wynalazczej. Wbrew tym niefortunnym koncepcjom, jedynie pojmując Leonarda da Vinci przede wszystkim jako wielkiego bojownika przełomu ideowego, który się w owym czasie dokonywał — zrozumiemy we właściwy sposób jego twórczość artystyczną i naukową jako nierozzerwalną jedność. Leonardo da Vinci jest od początku do końca niezwykle konsekwentnym działaczem, wyrósł całkowicie ze swego czasu, i dlatego powinniśmy dobrze uprzytomnić sobie jakie to były czasy.

Rodzinne miasto Leonarda da Vinci, Florencja, wtedy kiedy się urodził, w roku 1452, przeżywało okres wielkiego rozkwitu gospodarczego; życie umysłowe było tam bujne i bogate, a procesy napięcia politycznego i społecznego bardzo silne. Klasa mieszczańska, która w tym właśnie czasie przeżywała ów rozkwit, zdolna już była do wydania ze swych szeregów wybitnych ludzi, wybitnych jednostek, sięgających po władzę i rządy. Na gruncie pierwszych form wczesno-kapitalistycznych, stwarzających dużą prężność działania ówczesnych indywidualności — mieszczaństwo przełamywało do końca średniowieczny układ, żądając nowych artystów i nowej sztuki.

Pierwszy wyłom w okopach średniowiecza został jednak dokonany wcześniej, już w początku XIV wieku. Leonardo da Vinci nie wyrósł samotnie. Dzieło przełomu miało szereg wybitnych poprzedników. Spośród nich wymienimy chociażby kilku najwybitniejszych: wielkiego malarza przełomu XIII i XIV wieku Giotto d i B o n d o n e, prekursorów realizmu w sztuce w XV wieku, takich jak Masaccio, Pierro della Francesca, Andrea Mategna, czy wreszcie bezpośredni nauczyciel Leonarda, malarz i rzeźbiarz florencki, Andrea del Verrocchio.

Trzeba uprzytomnić sobie, że wielka tradycja warsztatowa, którą malarstwo owego czasu dziedziczyło — dawała również właściwe punkty wyjścia do rozległej pracy i inwencji technicznej. Zjawisko takie, że w jednej osobowości czy w jednym warsztacie łączą się różne kwalifikacje i różne kierunki pracy artystycznej, jak wspominałem, było dla Renesansu zjawiskiem podstawowym i powszechnym.

Młody Leonardo zjawia się w warsztacie Verrocchia około 1468 roku i tam bardzo szybko, dzięki swemu talentowi oraz pasji badawczej i odkrywczej tak w stosunku do natury, jak i w stosunku do stu-

diowanych dzieł pisarzy starożytnych — zdobywa od razu mocną pozycję.

Pierwszą znaną nam, sygnowaną pracą Leonarda da Vinci jest jego *Pejzaż tokański* z 1473 r. W tej pracy bardzo młodego artysty (Leonardo w owym czasie liczy niewiele ponad lat 20) możemy odczytać wszystkie cechy jego późniejszej sztuki, występujące tutaj wprawdzie jeszcze w załączku, ale już bardzo wyraźnie: perspektywa konsekwentna, budowana z dużą wiedzą, pełną świadomością, odczucie każdego szczegółu, a równocześnie związanie wszystkich szczegółów w jedną, harmonijną, wspaniale zbudowaną kompozycję. W tym oto pierwszym znanym nam dziele młodego Leonarda da Vinci wystąpiły już jasno wszelkie cechy jego realizmu, odznaczającego się przede wszystkim poznawczą i odkrywczą postawą w stosunku do natury.

Leonardo był jednym z pionierów nowoczesnej myśli, mocno podkreślających zasadę doświadczenia. Każdą swoją koncepcję twórczą sprawdzał on doświadczeniem, i każda jego koncepcja twórcza rodziła się z doświadczenia. Leonardo już wówczas sam siebie chętnie nazywał wynalazcą, ustosunkowując się negatywnie do oderwanej od życia wiedzy książkowej, erudycji. Swoje zdanie wyrażał w następujący sposób:

„Mężowie, którzy są wynalazcami i pośrednikami pomiędzy naturą a ludźmi — w porównaniu z naśladowcami i jarmarczными przepkupniami cudzych dzieł — winni być osądzeni i ocenieni podobnie jak przedmioty stojące przed zwierciadłem, w porównaniu z odbiciem tych samych przedmiotów w zwierciadle. Jedni bowiem sami w sobie są czymś — drudzy niczym. Są to ludzie, którzy niewiele zawdzięczają naturze, albowiem przyswoili sobie tylko przypadkowo jej cechy zewnętrzne — za czym mogą śmiało być zaliczeni do zwierząt.“

Leonardo rozwija się bardzo szybko. Z tego pierwszego okresu wspomnę jeden tylko obraz najbardziej znany, ale niestety nieukończony: *Pokłon trzech królów*, znajdujący się w Uffiziach. Już w tym młodzieńczym dziele bogactwo zaobserwowanych szczegółów, bogactwo życia, pasja wyrażenia nowego, świeckiego życia — rozsada tradycyjne schematy tego rodzaju przedstawień. W nim jest całe bogactwo i bujność tego życia, a postacie wychodzące na szeroką przestrzeń, pokazane są w powietrzu, w świetle, w całej swej różnorodności.

Na przełomie lat 1482—1483 Leonardo w poszukiwaniu szerokiego, nowego, własnego pola do pracy, opuszcza rodzinne miasto i wyjeżdża do Mediolanu. Sytuacja tutejsza bardzo sprzyjała ludziom

przedsiębiorczym i utalentowanym, do których należał Leonardo. Panował tam ród Sforzów i rządził wówczas książę L o d o v i c o, któremu artysta ofiarował swoje usługi. W liście do księcia pisze szeroko o swych możliwościach: może budować mosty, fortyfikacje, wozy wojenne i okręty, wykonywać rzeźby w marmurze, bronzie i glinie, malować obrazy, projektować budynki itp. Zgłasza również propozycję wykonania w bronzie posągu konnego, który by unieśmiertelił pamięć ojca księcia.

Jak bardzo Leonardo był w owym czasie panem bogatego już i rozległego warsztatu twórczego mogą pouczyć nas jego szkicowniki. Leonardo nie rozstawał się po prostu ze szkicownikiem. Rysunek był dla niego środkiem i narzędziem poznawania rzeczywistości oraz notowania zdobytej wiedzy o tej rzeczywistości. Leonardo wypełnia niezliczone po prostu karty szkicowników rozmaitymi obserwacjami i doświadczeniami. W Mediolanie znajduje się do dziś ogromny zbiór takich rysunków, tzw. *Codex atlanticus*. Na pojedynczych kartach rysunków występują tutaj, łączą się i płaczą najrozmaitsze zagadnienia, a wszystkie sprowadzają się do artystycznych poszukiwań, do poszukiwań prawdy o naturze i do wyrażenia tej prawdy o naturze w nowym kształcie plastycznym.

Okres mediolański, w którym Leonardo zajął wybitne stanowisko na dworze Lodovica Sforzy, był okresem wyjątkowo radosnym w jego życiu. Leonardo zdobywa powszechne uznanie i miłość. Po stać jego pełna wdzięku, osobowość niezwykle atrakcyjna, bogactwo talentu i różnorodne kwalifikacje umysłowe — wszystko to sprawia, że Leonardo w owym okresie wszedł bardzo głęboko w życie dworskie.

W okresie tym powstała m. in. ozdoba naszych zbiorów, portret *Damy z gronostajem*, domniemany portret kochanki księcia Lodovica, Cecylii G a l l e r n a n i, namalowany około roku 1483. W tym okresie powstała również *Madonna w grocie skalistej*, obraz pełen zaciśnego, intymnego piękna ludzkiego, występującego w głębokim związaniu z naturą.

Głównym jednak dziełem okresu mediolańskiego jest słynna *Ostatnia wieczerza*. W dziele tym zobrazowany został nie tyle wątek religijny, ile pełny ludzki dramat historycznego wydarzenia. *Ostatnia wieczerza* odzwierciedla ten moment, w którym Chrystus powiedział do uczniów: „Oto jeden z was mnie zdradzi“. Pokazany został cały wstrząs dramatyczny, który słowa te wywołują w otoczeniu. Każdy z apostołów reaguje inaczej, łączą się oni żywionym, dramatycz-

nym ruchem. Warto zwrócić uwagę na charakterystykę postaci Judasza, pokazaną inaczej niż to miało miejsce we wszystkich obrazach *Ostatniej wieczerzy* przed Leonardem. Leonardo nie zadowala się popularnym wówczas, niewybrednym sposobem wyrzucenia Judasza na drugą stronę stołu, lecz utrzymuje go włączonego w tłum apostołów. Judasz jest tutaj scharakteryzowany własnym ruchem i gestem — zaciska jedynie worek ze srebrnikami w prawej ręce i usiłuje jakoś zamaskować swoją pozycję; usiłuje utrzymać się w tej gromadzie, w tej społeczności. Nie mamy jednak żadnych wątpliwości, że to on właśnie jest zdrajcą, chociaż nie został napiętnowany żadnymi szczegółami zewnętrznymi poza tym jednym workiem ze srebrnikami, który ostatecznie nawet nie jest tutaj niezbędnym atrybutem. To samo możemy odczytać we wszystkich innych postaciach: wszystko to są ludzie żyjący, ludzie w pełni scharakteryzowani od początku do końca w swej psychice i w swej reakcji na dane wydarzenie.

Pobył Leonarda da Vinci w Mediolanie skończył się w sposób dramatyczny. Dwór Lodovica uległ rozproszeniu. Katastrofa polityczna połączona ze zdobyciem miasta przez Francuzów, uderzyła bardzo w artystę, bowiem wśród tych zamieszek zostało również zniszczone jego ukochane dzieło, nad którym pracował on bardzo długo i z wielkim entuzjazmem. Dziełem tym był ogromnych rozmiarów posąg konny ojca Lodovica, Francesca S f o r z y.

W okresie, gdy najazd francuski wygnał Leonarda z Mediolanu, wędrował on jakiś czas po Włoszech i wreszcie w 1500 roku znalazł się z powrotem w swym mieście rodzinnym. Tutaj sytuacja uległa już dość poważnej zmianie, niemniej Leonardo na początku otoczony swoją sławą mediolańską, zdobył i tu bardzo duże uznanie. Tworzy kompozycję religijną, ale kompozycję o bardzo specjalnym wyrazie. Jest to temat św. Anny i Marii, św. Jana i małego Chrystusa. Karton do tej kompozycji wykonany został przez Leonarda da Vinci w 1501 roku i wystawiony w jego pracowni, podziwiany był przez całe miasto, które niemal że w procesji przechodziło koło tego obrazu.

W okresie tym Leonardo pracował również nad jednym z najślawniejszych dzieł swego życia, którym jest portret znany pod nazwą *Mona Liza* albo *Gioconda*, portret żony patrycjusza florenckiego nazwiskiem Francesco di Zanobio d e l G i o c o n d o. Obraz ten znajduje się obecnie w Paryżu w Luwrze. W tym obrazie osnutym legendą, cała natura została jak gdyby zmobilizowana do tego,

ażebym znaleźć swoje najwyższe ukoronowanie w pięknej postaci ludzkiej.

Gdy Leonardo malował swój obraz *Giocondy* w 1503 r., jednocześnie na gruncie Florencji pojawili się nowi mistrzowie i wystąpiły nowe siły, odmienne zupełnie talenty, które będą przeciwstawiać się Leonardowi. W tym czasie młody, zdobywca Michał Anioł rzeźbi swojego *Dawida*. W *Dawidzie* występuje nowy, heroiczny ideał pełnego renesansu, któremu sztuka badawcza, sztuka oparta na subtelnościach najwyższej doświadczalnej analizy rzeczywistości, już nie będzie odpowiadać. Młody artysta zdobywa powszechne uznanie. Znane są tarcia pomiędzy nim a Leonardem da Vinci. Rywalizacja pomiędzy tymi obu artystami przybrała bardziej konkretne formy w momencie, kiedy rada miejska Florencji powierzyła im obydwum wykonanie malowideł w ratuszu florenckim tzw. *Palazzo Vecchio*, przedstawiające sceny z historii Florencji. Wówczas to Leonardo da Vinci namaluje kompozycję przedstawiającą *Bitwę pod Anghiari*, znaną nam jedynie z rysunków i późniejszych szkiców.

Do czego zmierza realistyczna synteza Leonarda da Vinci? Leonardo chce pokazać *Bitwę pod Anghiari* w momencie takim i w epizodzie takim, w którym streszcza się samo napięcie i sam sens ideowy bitwy: walka o sztandar. Jeźdźcy na spienionych koniach wydzierają sobie sztandar; kilku z nich przychwytuje jednocześnie drzewce, a konie ich rozbiegają się w przeciwnych kierunkach. Zaznaczona jest postać jednego z walczących, który za chwilę cięciem miecza odetnie kilka par rąk, przytrzymujących drzewce. Naczelnym akcentem jest owa zwarta grupa, skupiona wokół centralnego, symbolicznego jak gdyby tematu walki o sztandar.

Michał Anioł przeciwstawił się dziełu mistrza, zdobywając znacznie większy sukces. Pokazał on epizod innej bitwy pod Cascino, gdzie jeden z oddziałów został zaskoczony przez nadchodzącego przeciwnika, w czasie kąpieli. Istotnym dla tego obrazu nie był jednak centralny ideowy akcent, lecz sam sposób przedstawienia, szczegóły i ekspresja ruchów. To było w porównaniu ze sztuką Leonarda coś innego, coś nowego. Ale niewątpliwie daleko już jesteśmy od wielkiej realistycznej syntezy Leonarda.

Również w tym czasie, kiedy Leonardo da Vinci po raz ostatni przebywał w swym mieście rodzinnym, występuje tam młody mistrz *Rafał*, który później tworzy na gruncie doświadczeń realistycznych, zresztą w dużej mierze na gruncie doświadczeń Leonarda da Vinci — nowy, wielki, dekoracyjny styl renesansu. Takimi

drogami poszła później sztuka włoska w pierwszej ćwierci wieku XVI.

Leonardo da Vinci stawał się coraz bardziej osamotnionym, niemniej jego głębokie prace i studia szły dalej tym samym torem odkrywczej i badawczej myśli Renesansu. Przede wszystkim zagłębia się Leonardo w naturę. Na rok 1506 i na ostatnie lata życia przypadają jego najgłębsze studia poświęcone zjawiskom natury, powstają również główne tezy traktatu o malarstwie. W traktacie tym streszcza się również filozoficzna koncepcja Leonarda da Vinci — malarstwo uważał on za najwyższą ze sztuk, albowiem w nim wyraża się i wypowiada najpełniejsza filozofia świata. „Kto nie kocha malarstwa — pisze Leonardo — nie kocha ani filozofii ani natury“.

Filozofia ostatnich lat życia Leonarda da Vinci nie przejawiała się w wielkich, skończonych obrazach, natomiast przejawiała się w ogromnej ilości rysunków. Leonardo bada życie, ruch chmur, obłoków, wielkie ruchy atmosferyczne; ale równocześnie z największą miłością pochyla się nad drobną roślinką, nad drobnym owadem, szuka jego tajemnic i stara się stąd wyciągnąć wnioski dla człowieka.

Wśród wielu rysunków, które w owym czasie tworzy Leonardo, znajduje się jeden z najpiękniejszych rysunków przedstawiający burzę w Alpach. Zresztą cała ogromna partia traktatu o malarstwie poświęcona jest właśnie ruchom chmur, wiatrów i w ogóle ruchowi w naturze. Leonardo studiował ruch zawsze z wielką pasją, ale dotąd studiował przeważnie ruch postaci ludzkiej czy zespołów ludzkich, teraz zaś zajmuje go przede wszystkim ruch w naturze, z czym wiąże się ściśle sprawa jego artystycznego zainteresowania pejzażem i przestrzenią.

Wokół osoby Leonarda da Vinci rozsnuła się legenda. Za życia i po jego śmierci bardzo często ta legenda była fałszywa i nie miała nic wspólnego z rzeczywistością. Leonardo da Vinci był przez wielu ubóstwiany, przez wielu zwalczany, ale przez bardzo niewiele rozumiany. Testament jego twórczości i jego myśli był w bardzo słabym tylko stopniu zrozumiany za jego czasów, czy bezpośrednio po jego zgonie. Trzeba też powiedzieć, że liczne siły sprzymierzały się niejako dla roztrwonienia tego testamentu oraz sfalszowania obrazu renesansowej kultury.

Leonardo da Vinci był wyrazicielem, pionierem i prekursorem tej postawy, która dopiero w pełni może ukształtować się w naszym okresie. Dopiero dzisiaj rozumiemy całą rewolucyjną wielkość Leonarda da Vinci i zarazem wielkość Renesansu. Renesans był wiel-

kim ruchem, który rozwinął się w skali międzynarodowej, a który wyzwalał odrębność i oryginalność twórczości narodowej. W wieku XVI mamy do czynienia z pojawieniem się narodowych, odrębnych odmian renesansu we wszystkich krajach. My, na gruncie polskim możemy w szczególności ocenić tę siłę renesansu, który, w przeciwieństwie do średniowiecznych, niwelujących prądów kosmopolitycznych — wyzwalał swobodną twórczość narodową.

Zetknięcie z wielkością wspaniałych wzorów Renesansu wyzwalało w jednostkach i w narodach wiarę we własne siły, wyzwalało w nich samodzielność myślenia naukowego i artystycznego, dopomagało do lepszego zrozumienia piękna natury i człowieka, a sztuce różnych narodów pozwalało tym lepiej ujawnić własną istotę. Nie jest sprawą przypadku, że wielcy rewolucjoniści XIX stulecia byli zarazem entuzjastami renesansowej kultury. Nie jest również przypadkiem, że najgłębszą ocenę Renesansu, pełną aktualności po dziś dzień — zawdzięczamy właśnie klasykom marksizmu.

Przeciwstawiając się rozkładowym tendencjom burżuazyjnej kultury, ideologia socjalistycznego humanizmu dziś również wydobywa wielkość humanistycznego dziedzictwa Renesansu. Na tych przykładach będziemy umacniać naszą wiarę w człowieka, naszą pewność zwycięstwa jasnych, twórczych potęg umysłu ludzkiego, zwycięstwa nad siłami zła i ciemnoty, które dziś podobnie jak nieraz w ciągu wieków, próbują grozić światu pożogą wojny i zagładą kultury. W wielkich postaciach epoki Odrodzenia, a w szczególności w osobie Leonarda da Vinci widzimy drogowskazy zwycięskiego pochodu myśli ludzkiej, zmierzającej do kształtowania coraz to wyższych form życia zbiorowego, do naukowego poznania rzeczywistości, do umocnienia rozumnej władzy człowieka nad żywiołami natury.

Juliusz Starzyński

Uniwersytet Warszawski

PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA

PIOTR KALTENBERG i ZOFIA ZAKRZEWSKA

O DYSKUSJĘ NAD PLANOWANIEM BADAŃ NAUKOWYCH*

W związku z rozpoczęciem przez Polską Akademię Nauk prac nad planem badań naukowych szczególnie ważnych dla rozwoju gospodarki i kultury narodowej, zagadnienia treści, metod i form planowania nauki nabierają coraz większej wagi. Doświadczenia w tym zakresie są nadzwyczaj skąpe i ograniczają się niemal jedynie do opracowywania planów poszczególnych placówek naukowych. Należy mniemać, iż brak owych doświadczeń oraz brak do niedawna centralnego ośrodka dyspozycji w zakresie nauki, utrudniały w znacznym stopniu możliwość wyciągania ogólnych wniosków przez instytucje, które prowadziły dotychczas prace o szerszym zasięgu, jak PKPG, Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, Centralny Instytut Rolniczy i inne.

Z tym większą uwagą należy śledzić prace i dyskusje, związane z zagadnieniami planowania nauki, toczące się w Związku Radzieckim. Naukę radziecką charakteryzuje daleko posunięta i głęboka łączność pracy naukowej z gospodarką, a w szczególności z wielkimi budowlami komunizmu. Łączność ta ułatwia bezwątpienia znalezienie właściwych metod planowania nauki. Tym ważniejsza jest dla nas prowadzona obecnie na łamach *Więstnika Akademii Nauk* i *Więstnika Wysszej Szkoły* dyskusja¹ nad metodami planowania. Artykuł niniejszy jest próbą wywołania u nas szerszej wymiany poglądów na tematy planowania nauki na bazie dotychczasowych prac, a ściślej, w oparciu o doświadczenia, zebrane w tym zakresie w pracach resortu Szkolnictwa Wyższego.

* *Od redakcji.* Wobec wagi poruszanych w tym artykule zagadnień i dyskusyjnego charakteru zawartych w nim wniosków, redakcja apeluje o nadsyłanie dalszych uwag i wniosków.

¹ Dyskusja ta była referowana na łamach *Życia Nauki*.

Prace te rozpoczęto przed rokiem, kiedy to w ostatniej fazie przygotowań do Kongresu Nauki i na podstawie jego wytycznych, placówki naukowo-badawcze Szkół Wyższych przystąpiły do ustalenia swych planów na rok 1952.

Prace nad planem ze względu na ich wstępny charakter stać się miały przede wszystkim podstawą do sprecyzowania metod planowania i zebrania doświadczeń przez wszystkich pracowników naukowych Szkół Wyższych. Zebrane ze Szkół materiały nie mogą być nazwane „planami” w pełnym tego słowa znaczeniu. W artykule niniejszym używamy jednak określeń „plan nauki” i „planowanie” z zastrzeżeniem, że nie odpowiadają one w pełni treści tych słów.

Prace nad planem objęły swym zasięgiem w pierwszej fazie — wszystkich pracowników naukowych Szkół Wyższych, w drugiej zaś — ponad 200 członków Zespołów Rady Głównej dla spraw Szkolnictwa Wyższego powołanych do oceny planów.²

Z uwagi na brak wypracowanej koncepcji planowania i niewątpliwą specyficzność planowania nauki, a w szczególności niektórych dyscyplin, a także wskutek szczupłości własnej kadry pracowników, Ministerstwo nie pokierowało pracami w sposób jednolity, pozostawiając dużą swobodę Zespołom Rady Głównej w wyborze metod pracy. Fakt ten, wpływając na zdecydowanie tempo prac i ich wyniki, umożliwił jednak zorientowanie się jak bardzo rozbieżne są wśród profesorów poglądy na cele, zadania i metody planowania nauki w konkretnym zetknięciu z zagadnieniem, w odróżnieniu od ogólnikowych deklaracji.

Zetknięcie się z tymi rozbieżnościami, które ujawniają w wielu wypadkach pozostałości fałszywego stosunku do społecznej roli nauki, a korzeniami swymi tkwią głęboko w zasadniczych różnicach postaw ideologicznych — skłoniło autorów artykułu do próby oświeślenia kilku *wybranych zagadnień*, jak się wydaje, *węzłowych* dla sprawy planowania nauki.

Artykuł ten nie jest zatem sprawozdaniem z prac prowadzonych w resorcie Szkolnictwa Wyższego, ani też próbą postawienia

² Zebrany materiał objął ponad 8.000 tematów, zgłoszonych przez wszystkie wyższe uczelnie. Dla uporządkowania materiału przyjęto podział nauki stosowany przez Polską Akademię Nauk (4 grupy odpowiadające 4 Wydziałom Akademii: nauki społeczne, nauki biologiczne, nauki matematyczno-fizyczno-chemiczne i geologo-geograficzne i nauki techniczne), a w ramach grup podstawowych wyodrębniono 48 specjalności. Dla oceny i opracowania planów specjalności powołano w ramach Rady Głównej tyleż zespołów, złożonych z naukowców i praktyków.

już gotowej koncepcji planu, aczkolwiek może być przyczynkiem do niej. Dla uniknięcia ewentualnych nieporozumień podano w nim jedynie parę informacji o założeniach i przebiegu prac jako punkt wyjścia do dyskusji.

Prace nad planem rozpoczęte zostały w końcowej fazie przygotowań do Kongresu Nauki. Kongres, podsumowując i oceniając dorobek nauki polskiej, otwierał jednocześnie nowy etap jej rozwoju, czyniąc próbę nakreślenia podstawowych zarysów nowej organizacji nauki, wyznaczenia kluczowych zadań dla poszczególnych specjalności. Ponadto Kongres dokonał przełomu w podejściu pracowników nauki do metodologii marksistowskiej. Proces rozpoczęty przez Kongres trwa.

Wydawało się, że wytyczne Kongresu, chociaż bardzo ogólne, stanowić będą dla pracowników nauki wyraźną i wystarczającą wskazówkę w kwestii zadań i perspektyw prac naukowo-badawczych. Jak się jednak okazało, ocena ta była zbyt optymistyczna, nie wszyscy bowiem pracownicy nauki potrafili skierować swe zainteresowania na wskazane przez Kongres odcinki, najściślej związane z rozwojem nauki, uwarunkowanym potrzebami społecznymi.

W momencie rozpoczęcia prac, warunki do opracowania planu nie były jeszcze w pełni przygotowane. Wiele podsekcji Kongresu nie wytypowało w trakcie swych prac zagadnień kluczowych dla poszczególnych specjalności, które by w sposób decydujący zaważyły na tematyce prac. Uczelnie nie były również organizacyjnie przygotowane do podjęcia prac nad planami. Większość katedr nie miała dotychczas swych planów. Instytuty i Zespoły Katedr rozpoczynały działalność na niewielu jedynie odcinkach. Dziekani, zajęci zagadnieniami planu szkolenia, nie mogli poświęcić tej sprawie dość uwagi. Brakło prorektorów do spraw nauki — właściwych, obok rektorów, kierowników tej pracy w szkołach. Organizacyjna sytuacja tworzącego się dopiero resortu Szkół Wyższych nie zabezpieczała również w pełni wykonania stojących przed nim zadań.

A zadania te były niemałe. Zakładano bowiem, że na bazie planów zgłoszonych przez Uczelnie, a nakreślonych w wyniku prac zespołowych i dyskusji metodologicznych rad wydziałowych i senatów — Zespoły profesorów opracują skoordynowane wewnętrznie plany poszczególnych specjalności, oparte na wytycznych Kongresu Nauki. Tam zaś, gdzie Kongres wytycznych nie opracował, Zespoły miały wysunąć kluczowe zadania dla danej gałęzi nauki.

Między poszczególnymi specjalnościami istnieją daleko posunięte różnice. Najgłębsze z nich wynikają z różnego stosunku poszczególnych dyscyplin do bazy i nadbudowy, a dalsze z różnego stopnia rozwoju nauk w Polsce oraz z niejednorodnych osiągnięć w zakresie ugruntowania w nich metodologii marksistowskiej.

Różnice te odbić się musiały zarówno w strukturze planów poszczególnych specjalności, jak i w sposobie ich opracowywania.

W zakresie nauk społecznych i biologicznych na plan pierwszy wysunęły się zagadnienia metodologiczne, przy czym w wielu gałęziach brak wypracowanych metod naukowych stawiał pod znakiem zapytania wartość opracowanego planu.

W naukach technicznych i rolniczych szczególną troską należało otoczyć współpracę z resortami gospodarczymi, zainteresowanymi w sposób bezpośredni w kierunku i w wynikach badań. W naukach tych stosunkowo łatwiej było ustalić tematykę, ważną z punktu widzenia rozwoju gospodarki i kultury.

W dyskusjach, które powinny się rozwinąć w zakresie poszczególnych specjalności, specyfika ich znajdzie zapewne swój wyraz.

Zasadnicze trudności w prowadzonych pracach nad planami są odbiciem — jak to już wspomniano — trwającej walki ideologicznej i nie przełamanych dotychczas oporów i sposobów myślenia wśród kadry pracowników naukowych, wychowanych na wzorach nauki burżuazyjnej.

Opory te wyrażają się w niejednorodności poglądów na zadanie, jakie powinien spełniać plan w zakresie nauki, co z kolei powoduje brak sprecyzowanej koncepcji planowania oraz ustalonych metod zapewnienia ścisłej i właściwej łączności planu badań naukowych z potrzebami gospodarki i kultury.

Planowe działanie jest jednym z podstawowych środków, kształtujących — podobnie jak praktyka — naukę społeczeństwa socjalistycznego. Doświadczenia dotychczasowych prac oraz głębokie, światopoglądowe różnice w pojmowaniu zadań planu nauki — wskazują, że prace nad planem mogą stać się jednym z czynników, przyspieszających proces przemian. Aby jednak to osiągnąć, spełnić trzeba podstawowy warunek: należy oderwać uwagę pracowników nauki, a przede wszystkim planistów, od pochodnej sprawy — techniki planowania, która niestety, trzeba to przyznać, zajmuje w dotychczasowych poczynaniach główne miejsce — zaś skupić ją na zagadnieniach treści i metod planowania w powiązaniu z treścią i metodą samej planowanej nauki oraz z określoną postawą ideologiczną.

Stąd też dążenie autorów artykułu, aby poprzez uwypuklenie rozbieżności poglądów, oświetlić te zagadnienia planowania, których właściwe rozstrzygnięcie może zadecydować o tym, w jakim stopniu potrafimy wykorzystać planowanie nauki jako jedno z narzędzi w zwycięskiej walce o polską naukę marksistowską.

I

1. Plan — mobilizująca wytyczna działania

Główne zadanie, na którym skupić się miały prace nad planem, polegało na ustaleniu kluczowych zagadnień, jako wytycznych dla poszczególnych specjalności naukowych.

Kierownicza rola, jaką spełnić powinien plan, a w nim wytyczne, w zakresie nauki, nie jest bynajmniej, jak okazało się w dyskusjach, jednoznacznie rozumiana. A przecież *planowanie nauki*, tak jak i planowanie gospodarki³, *powinno stać się kierującą i mobilizującą siłą, powinno wskazać perspektywy i cele, a jednocześnie ustalać w sposób obowiązujący drogi realizacji.*

Narodowy Plan Gospodarczy nie jest bowiem jedynie obrazem istniejącej rzeczywistości; nie jest nawet tylko obrazem dróg rozwojowych gospodarki narodowej. Jest on czynnikiem, który w sposób aktywny doprowadza do przekształcenia istniejącego stanu rzeczy w myśl założeń politycznych partii i rządu.

Postulat ten obowiązuje także na odcinku planowania nauki.

Przy takim rozumieniu planu niezmiernie ważną sprawą jest właściwy dobór kluczowej tematyki planu poszczególnych specjalności, tematyki, która wyznacza węzłowe zadania i ogniskuje wysiłki. Przez ustalenie bowiem „kryteriów ważności” problematyki, najmocniej wyrazić się musi kierownicza rola światopoglądowych i politycznych założeń planu nauki.

Zasada prymatu politycznych założeń planu jest w zasadzie uznawana przez pracowników nauki. Jednak od deklaratywnego uznania, przejść trzeba do praktycznego stosowania tej zasady. I wówczas — jak pokazała praktyka prac nad planem — sprawa okazuje się znacznie trudniejsza.

Na konferencji historyków w Otwocku o zagadnieniu tym mówił, zabierając głos w dyskusji, prof. Kula: „Olbrzymia ilość faktów,

³ Zagadnienie analogii i różnic między planowaniem gospodarczym i planowaniem nauki stanowi temat do odrębnego artykułu.

składających się na przeszłość, stawia historyka wobec konieczności znalezienia kryteriów ważności...“ „...z punktu widzenia syntez historycznej, z punktu widzenia dróg rozwojowych narodu, z punktu widzenia jego drogi po linii postępu“.⁴

Przykładem politycznej roli ustalenia zagadnień kluczowych może być opracowanie węzłowej tematyki dla ekonomii politycznej — a przez to i dla ekonomik szczegółowych — przez Sekcję Ekonomiczną Kongresu Nauki (*Stan i zadania nauk ekonomicznych w Polsce*, Warszawa 1951 r., str. 157—164). Szkoda, że prace w tym zakresie nie były kontynuowane i nie doprowadziły do sprecyzowania wytycznych, które mogłyby pokierować właściwym doбором kluczowej tematyki.

Jakkolwiek dla nauk technicznych i rolniczych, ściślej niż inne dziedziny związanych z życiem gospodarczym, wezwanie — *Nauka w służbie planu 6-letniego* wskazuje wyraźnie drogi, to jednak znalezienie praktycznego wyrazu tego hasła dla wielu dyscyplin okazuje się niełatwe. Gwałtowny rozwój życia gospodarczego wysuwa bowiem ogromną ilość tematów. Decyzja, które z nich są najważniejsze, którym należy się bezwzględne pierwszeństwo jest trudna i odpowiedzialna. Duża, powiedzielibyśmy nadmierna, ilość zgłoszonych do planu tematów komplikuje tę sytuację. Trwające dotychczas prace nad ustaleniem priorytetów powinny zatem doprowadzić do podjęcia wspólnych decyzji przez przedstawicieli nauki i praktyki. Po tej linii idą też skład oraz prace komitetów PAN.

Przy omawianiu tego zagadnienia na odcinku nauk technicznych należy zatrzymać się nad poważną trudnością, która występuje na terenie pewnej ilości placówek naukowych. Przedsiębiorstwa produkcyjne, borykające się z codziennymi trudnościami, a pozbawione jeszcze często laboratoriów fabrycznych, kierują do uczelnianych zakładów naukowych znaczną ilość zamówień pilnych i dla nich ważnych, od rozwiązania których zależy wykonanie planów produkcyjnych. Zamówienia te przekraczają często siły zakładów naukowych, a jednocześnie absorbują drobnymi często pracami personel naukowy, uniemożliwiając wykonanie prac ściśle naukowych o dalekosiężnym znaczeniu. Do przełamania występującej sprzeczności może przyczynić się współpraca przedstawicieli nauki i praktyki, przy ustalaniu węzłowych zadań nauki.

⁴ Cytowane na podstawie nieautoryzowanego stenogramu obrad.

2. Plan a zainteresowania pracowników nauki

Kierownicza rola planu w zakresie nauki nie jest — jak to już było wyżej powiedziane — jednoznacznie rozumiana. W pracach zespołów profesorskich znalazły wyraz dwa skrajne poglądy.

Jeden z nich — oparty na tradycyjnie „liberalnym” stosunku do pracy naukowej — podkreśla, że punktem wyjścia dla prac nad planem powinny być zamierzenia poszczególnych naukowców, ich osobista inicjatywa. Kolegialna ocena, przeprowadzona przez zespół uczonych o właściwej postawie politycznej i poważnym dorobku naukowym, zatwierdza lub odrzuca poszczególne propozycje. W wyniku takiej pracy powstaje wykaz tematów, uznanych za szczególnie ważne dla rozwoju gospodarki i kultury narodowej.

Pogląd taki — nie zawsze tak skrajnie interpretowany i najczęściej nieformułowany — znalazł swoje odbicie w pracy wielu zespołów Rady Głównej. Nie próbując ustalać podstawowych zadań czy wytycznych dla swej specjalności, zespoły oceniały poszczególne zgłoszone tematy prac, przy czym ocena dotyczyła tego, czy prace mają charakter naukowy, czy też są tylko „usługą naukową”. Czy dotyczą zagadnień podstawowych, czy są jedynie drobnymi przyczynkami itp.

Nie negując wartości takich ocen i ich znaczenia, należy jednak stwierdzić, że w wyniku tej metody pracy powstawał nie plan, lecz jedynie rejestr prac naukowych, podjętych lub zamierzonych przez poszczególne placówki. Traktowanie takiego rejestru jako planu byłoby ustępstwem na rzecz poglądów, że twórczość naukowa jest prywatną sprawą naukowca.

Drugi pogląd — sformułowany również w najbardziej skrajnym ujęciu — stawia zagadnienie planu na płaszczyźnie obowiązującego profesorów i asystentów wymiaru godzin.

Zgodnie z tym poglądem tematyka prac powinna być wysunięta przez czynniki zwierzchnie, a następnie — po przedyskutowaniu w zespole wykonawców — rozdzielona planowo między poszczególne placówki.

Między tymi dwoma skrajnymi ujęciami oscylują poglądy, które znalazły wyraz w wielu dyskusjach związanych z prowadzonymi pracami.

Struktura planu, do której powinno się dążyć, przeciwstawia się obu podanym powyżej koncepcjom. Punktem wyjścia dla planu muszą być nie zamierzenia oddolne, lecz wybrana z punktu widzenia potrzeb ogólnonarodowych tematyka kluczowa, odpowiadająca po-

trzebom samej nauki oraz gospodarki i kultury narodowej, a zatem mająca właściwy, zgodny z kierunkami rozwojowymi charakter i cele polityczne.

Tematyka ta decydująca o kierowniczej roli planu, powinna uzyskać najwyższą hierarchię ważności i *priorytet w zakresie przyznawania środków materialnych i kadr*.

Wybór jednak tematów przez placówki naukowe nie jest kierowany nakazem ogólnym. Każdy pracownik nauki swobodnie wybiera kierunek pracy. Jego dojrzałość społeczna i kwalifikacje fachowe są gwarancją właściwego wyboru.

Przy coraz głębszym powiązaniu pracowników nauki z życiem społecznym zanikać będzie występujący jeszcze obecnie, bardzo istotny, rozdzźwięk między „zapotrzebowaniem społecznym“, stawianym nauce, a osobistymi zainteresowaniami naukowców.

Fałszywym wydaje się pogląd, że można podzielić pracę naukową na tę część, którą wykonuje się w godzinach objętych etatem i którą należy normować oraz ujmować w plan, i na drugą część — „osobistą“, którą każdy ma prawo wykonywać „w godzinach pozaśluzbowych“. Praca naukowa jest twórczością, której nie można stawiać nakazów, sprzecznych z własnymi dążeniami i zainteresowaniami twórcy. Jednak dążeniami i zainteresowaniami można i należy świadomie kierować i przedstawiać je na zagadnienia aktualne, przede wszystkim przez wpływ na dojrzewanie świadomości społecznej pracowników nauki i rozumienie przez nich treści hasła: *Nauka w służbie planu 6-letniego*.

Te zadania między innymi powinien spełnić plan, podnosząc do hierarchii „zadań planowych“ prace, które odpowiadając potrzebom społecznym, są jednocześnie zgodne z zainteresowaniami pracowników nauki i rozwijają ich możliwości twórcze.

Obok zadań włączonych do planu — a zatem obowiązujących, otoczonych specjalną opieką państwa — pozostaje jednak poważne miejsce na indywidualną inicjatywę, na pierwsze próbne prace, o których z góry nic powiedzieć nie można; na podejmowanie nowych problemów naukowych, które przy pomyślnym przebiegu prac mogą dać w przyszłości nowe wartościowe dla nauki perspektywy i ujęcia.

Stosunek prac włączonych w plan do prac pozostawionych „na marginesie“ świadczy jednak o stopniu świadomości społecznej pracownika nauki i placówki naukowej.

3. Istota i rola kluczowych zadań w metodzie planowania

Jakimi drogami dążono do zbudowania planu, opartego na kluczowych zadaniach?

W toku prac przedkongresowych wysunięto inicjatywę, w wyniku której wiele sekcji i podsekcji opracowało w ostatniej fazie działalności wytyczne, dotyczące węzłowej tematyki i badań naukowych. Niewiele jest jednak specjalności, w których plany katedr oparły się w dostatecznej mierze o te wskazówki.

Prace Kongresu podziały się niejako jednostronnie, usuwając tematykę marginesową. Zbyt słaby okazał się wpływ pozytywny w kierunku skupienia wysiłków na zagadnieniach najważniejszych, czyli koncentracji i zarazem „problemizacji“ tematyki.

Następną próbą kierowania pracami nad planem była wskazówka metodologiczna, zawarta w regulaminie pracy zespołów, oceniających plany. Regulamin zalecał opracowanie wytycznych merytorycznych dla danej specjalności i ocenę zgłoszonej tematyki przez ich pryzmat.

Proponowana metoda pracy nie została jednolicie zrozumiana i zastosowana.

Zasadniczym odchyleniem od niej jest sposób pracy, zastosowany przez wszystkie zespoły pracujące nad oceną planów w dziedzinie nauk technicznych.

Zespoły te nie ustaliły kluczowej problematyki i nie zbadały jakie prace i w jakim stopniu problematykę tę obejmują, ale poklasyfikowały wszystkie tematy według jednolitej klasyfikacji, przyjętej w danej dziedzinie wiedzy.⁵

Dla przykładowego zilustrowania różnicy między opracowaniem planu na podstawie wytycznych kluczowych a opracowaniem klasyfikacji, która nie wytycza kierunków pracy — podamy wykaz działów w zakresie zootechniki, według których sklasyfikowano problematykę, i porównamy go z ustalonymi przez ten sam zespół wytycznymi kierunkowymi.

⁵ Sposób ten został zresztą podyktowany przez Departament Studiów Technicznych Ministerstwa, który klasyfikację traktował jako pierwszy etap prac, porządkujący materiał i umożliwiający w dalszym ciągu ustalenie zadań węzłowych. Ten sposób pracy sprawił jednak, że zespoły nie wykonały swego podstawowego zadania — wypracowania kluczowej tematyki.

Klasyfikację przeprowadzono według następującego podziału:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Biologia hodowlana | 5. Hodowla owiec |
| 2. Hodowla bydła | 6. Żywnienie zwierząt i konserwacja pasz |
| 3. Hodowla trzody chlewnej | 7. Fizjologia rozwoju. |
| 4. Hodowla koni | |

Natomiast jako główne tematy w zakresie zootechniki zespół wysunął:

1. Prace nad biologiczną wartością białka w celu stosowania odpowiednich metod żywienia.
2. Biologia rozwoju zwierząt gospodarskich w celu otrzymania metod kierowanego wychowu.
3. Racjonalizacja pomieszczeń w celu stworzenia najodpowiedniejszych warunków dla wzrostu, zdrowotności i produkcji.
4. Fizjologia produkcji, a specjalnie fizjologia trawienia.
5. Organizacja techniki hodowlanej w związku z przedstawianiem drobnotowarowej indywidualnej gospodarki rolnej na formę gospodarki socjalistycznej.

Nawet ogólna orientacja w zagadnieniach hodowli zwierząt pozwala na stwierdzenie społecznej, kierującej roli tak sformułowanych wytycznych dla wszystkich wymienionych uprzednio działów zootechniki.

Zagadnienia struktury planu, w ciekawym ujęciu dyskutowane były na zebraniu zespołu Chemii Fizycznej. Przy podziale tematyki na grupy według klasyfikacji wystąpiły trudności związane z tym, że dany temat można było zaliczyć do kilku różnych grup. Prof. Złotowski wyraził wówczas pogląd, że klasyfikacja jest całkowicie sztuczna; gdyby zaś rozpoczynać pracę od aktualnych problemów praktyki przemysłu chemicznego, tematy niezbędne do rozstrzygnięcia tych problemów wystąpiłyby w sposób żywy i powiązany w jedną całość.

Wydaje się, że zasada dialektyki, żądająca rozpatrywania zjawisk w ich wzajemnym związku, każe nam wyciągnąć wniosek, iż stosowanie sztucznych klasyfikacji nie jest słuszne.

Dążąc do ustalenia kluczowej tematyki zastosowano w pracy zespołów specjalny typ oceny. Mianowicie zespoły dzieliły wszystkie zgłoszone tematy na 3 zakresy według hierarchii ważności prac, przy czym:

- zakres I — obejmował prace szczególnie ważne dla rozwoju nauki, gospodarki i kultury narodowej, które w przyszłości powinny wejść do planu badań szczególnie ważnych, a którego opracowanie jest ustawowym obowiązkiem Polskiej Akademii Nauk,
- zakres II — obejmował prace, które ze względu na swą ważność powinny wejść do planu resortowego,
- zakres III — obejmował prace, podejmowane przez katedry i nie wchodzące do planów centralnych.

A zatem w I i II zakresie powinny być się znaleźć prace, które uzyskają priorytet w przydziale środków i możliwości realizacji.

Ustalenie jednolitych kryteriów kwalifikowania prac do zakresów, okazało się bardzo trudne. Procent ogółu prac zgłoszonych, które zostały zaliczone do poszczególnych zakresów, świadczy o nieporozumieniach. I tak np. w zakresie budownictwa lądowego nie zaliczono do I zakresu żadnej pracy, podczas gdy w geodezji 50% prac znalazło się w ramach zakresu. Wyniki te nie świadczą bynajmniej o ściślejszym związku geodezji z potrzebami praktyki, czy o oderwaniu nauk budowlanych od życia gospodarczego. Jedynie zespoły oceniające zastosowały różne kryteria.

Jednak i wyników prac na odcinkach, na których stosowano właściwe kryteria, nie można uznać za zadowalające. Plan, obejmujący zbyt dużą ilość tematów uznanych za najważniejsze, nie spełni roli mobilizującej siły na kluczowych ogniwach. Dlatego też w następnym etapie prac Ministerstwo dąży do dalszego eliminowania tematyki mniej ważnej oraz do usunięcia z planów tematów, które choć dotyczą ważnych problemów, jednak mają jedynie charakter przyczynków. I odwrotnie: szereg prac, zaliczonych do zakresu III, a zaplanowanych w ramach jednego problemu, stanie się podstawą do opracowania syntetycznego. Problem ten i tematy powinny być zaliczone do planu.

W wyniku współpracy Ministerstwa z resortami gospodarczymi i instytucjami naukowo-badawczymi przemysłu i rolnictwa nad oceną materiału — powinny powstać szczególnie ważne plany badań dla wybranych specjalności. Plany te — bardzo niepełne — nie odegrają być może większej roli w r. 1952, mogą jednak stać się kierunkową wytyczną dla specjalizacji katedr w zakresie następnych planów. Plan zaś na rok 1953 będzie już zapewne opracowany na podstawie wytycznych Polskiej Akademii Nauk.

II

1. Plan a metodologia marksistowska

Planowanie gospodarcze jest jedną z podstawowych metod gospodarki socjalistycznej. W Polsce Ludowej mogliśmy je wprowadzić w pierwszych aktach prawnych władzy ludowej dzięki pokonaniu podstawowych sprzeczności kapitalizmu. Jest ono dla nas narzędziem włączenia ekonomiki w realizację założeń politycznych państwa dążącego do socjalizmu.

Sytuacja w dziedzinie nauki kształtuje się następująco: „Idea planowania w dziedzinie naukowych prac badawczych, w dziedzinie kształcenia kadr fachowych, w dziedzinie upowszechnienia oświaty i kultury jest tylko prostą konsekwencją planowania gospodarczego, prostą konsekwencją unowocześnienia stosunków społecznych, gospodarczych i politycznych, jakie dokonały się już w naszym państwie. Oczywiście idei planowania nie należy wulgaryzować, idea planowości jest słuszna i realna tylko w określonych warunkach ustrojowych“⁶.

Jak powiedziano wyżej, plan nie jest jedynie rejestrem tematów. Plan posiadać musi swoją strukturę, swoją wewnętrzną logikę. Zbudować go można tylko na podstawie określonych kryteriów ważności. *Podobnie jak sama praca naukowa tak i jej planowanie wychodzić musi z określonych założeń teoriopoznawczych.*

Jednolite, ogólnie uznane kryteria ważności nie istnieją i nie mogą istnieć w nauce burżuazyjnej. Wiąże się to z jej eklektycznym charakterem i powoduje wzajemne wewnętrzne skłócenia. Nauka burżuazyjna stawia wyraźne zakazy; nakazy wysuwa jedynie w ściśle określonych wypadkach, gdy w grę wchodzi interes. „Interesy“ te są zresztą różnorodne: mogą one dotyczyć bezpośrednio zwiększenia zysków, mogą też być zapotrzebowaniem na pseudo-naukowe „teorie“ (np. rasistowskie czy kosmopolityczne).

Dialektyka marksistowska — wychodząc z monistycznych założeń i ukazując związek i wzajemne oddziaływanie wszystkich zjawisk — wskazuje na konieczność powiązania prowadzonych badań w jedną całość, wychodzącą z określonych założeń światopoglądowych.

⁶ B. B i e r u t: Przemówienie na zebraniu inauguracyjnym Rady Głównej do spraw nauki i szkolnictwa wyższego w dn. 22 stycznia 1948 r. Cytowane według *Życia Nauki* Nr 5-6, 1951, str. 496

wych. Co więcej, leninowska zasada „od żywego postrzegania do abstrakcyjnej myśli, a od niej znów do praktyki“ wykazuje, że badania analityczne i uogólnienia czy próby syntez muszą być wykonywane łącznie w dialektycznym związku.

Na odbywających się w ciągu ostatnich lat konferencjach można zaobserwować walkę, prowadzoną na różnych odcinkach naszej nauki o zrozumienie i wprowadzenie w życie tej podstawowej zasady dialektyki.

Na konferencji historyków w Otwocku zagadnienie to było nawiązywane przez wielu mówców. Najpełniej ujął je w swoim przemówieniu przedstawiciel nauki radzieckiej, prof. Tretiakow, mówiąc: „Nauka marksistowska w żadnej mierze nie pozwala, nie dopuszcza do oddzielenia od siebie analizy i syntezy. W marksistowskiej nauce nie może nastąpić taka sytuacja, ... ażeby był okres analizy źródeł, a potem rozpoczęła się synteza jako drugie piętro badań historycznych. Nauka marksistowska z natury swej wymaga ścisłego powiązania analizy i syntezy w toku całego badania“⁷.

To samo zagadnienie — wyjaśniając szerzej jego podłoże filozoficzne — poruszył prof. M. Szleyen w referacie *Znaczenie leninowskiej teorii poznania dla nauk przyrodniczych*, wygłoszonym na konferencji chemików w Karpaczu. Analizując podstawy światopoglądowe współczesnej chemii i ich związek z filozofią burżuazyjną, oparł się referent na krytyce, jakiej poddał tę filozofię Lenin w pracy *Materializm a empiriokrytycyzm*. Przypomniał, iż krytyka ta odrzuca pogląd, że jedyną treścią poznania jest „fakt doświadczalny“, dany w zmysłowych wrażeniach, zaś jedynym zadaniem nauki — uporządkowanie i sklasyfikowanie naszych spostrzeżeń. Materializm dialektyczny żąda bowiem poznania istoty zjawisk, ich wewnętrznego mechanizmu, badania ich we wzajemnym związku i oddziaływaniu teorii i praktyki.

Na tle referatu prof. Szleyena nasuwa się nieodparcie pytanie, czy fakt, że opracowywany dotychczas materiał do planów naukowych w zakresie nauk o przyrodzie nieożywionej (fizyka, chemia) jest jedynie rejestrem oderwanych od siebie prac, mających na celu zgromadzenia szeregu „faktów doświadczalnych“, czy fakt ten nie świadczy o tym jak głęboko tkwią jeszcze w naszej nauce korzenie filozofii burżuazyjnej? Wniosek ten zdaje się potwierdzać znamienne

⁷ Cytowane na podstawie stenogramu konferencji.

zjawisko na odcinku fizyki: plany w zakresie fizyki teoretycznej obejmują w większości inną tematykę niż plany fizyki doświadczalnej.⁸

Jak gdyby drugą stronę tego zagadnienia naświetla fakt zaobserwowany przez prof. Zonna na odcinku kosmogonii: „Jest rzeczą charakterystyczną, że kosmogonię jeszcze do ostatnich czasów uprawiali niemal wyłącznie teoretycy (Eddington, Milne, Jeane, Einstein, Schmidt, Jordan, Hoyle, Lyttleton...) jakkolwiek nic właściwie nie przemawia za tym, aby oni wyłącznie mieli monopol na uprawianie tego rodzaju twórczości naukowej. Przeciwnie, wydawałoby się rzeczą słusniejszą, żeby hipotezy kosmogoniczne pochodziły od uczonych, mających najbardziej bezpośredni kontakt ze światem zewnętrznym, nad którego pochodzeniem zastanawiają się — od uczonych, obserwujących najbardziej bezpośrednio najrozmaitsze zjawiska...”⁹

Mówiąc dalej o przełomie dokonanym w kosmogonii przez uczonych radzieckich prof. Zonn podkreśla, że wyrastające z analizy faktów teorie kosmogoniczne stanowią już podstawę do dalszych badań astronomicznych. „Kosmogonia ta już pracuje“, gdy tymczasem kosmogonie wszystkich niemal uczonych dawnych były i są raczej eksponatami w muzeum astronomii niż narzędziami pracy astronoma.

Na zakończenie tych rozważań należy stwierdzić, że omawiane zagadnienia łączności teorii naukowej i badań szczegółowych jest częścią szerszego zagadnienia jedności teorii i praktyki. Praktyka doświadczeń naukowych jest bowiem jednym z etapów sprawdzania teorii i jej dalszego rozwoju. Zaś zagadnienie łączności teorii i praktyki jest częścią szerszego zagadnienia jedności teorii i praktyki. Praktyka doświadczeń naukowych — jest, jak wiadomo, jednym z głównych punktów walki ideologicznej. I znowu zagadnienia, które tu zaledwie wymieniono, stanowią problem godny odrębnego omówienia. Ostrość różnic światopoglądowych w tym zakresie pozwolimy sobie zilustrować przez przeciwstawienie poglądów dwóch przedstawicieli nauki burżuazyjnej: jednego z okresu jej rozkwitu, drugiego — z okresu upadku.

Oto hasło Staszica, które przyświecało obradom Kongresu Nauki:

⁸ Na zalecanych przez Kongres Nauki odcinkach, a mianowicie w zakresie fizyki ciała stałego, fizyki jądra i promieni kosmicznych oraz fizyki atomowo-molekularnej skupia się 76% prac doświadczalnych i jedynie 23% prac teoretycznych. Natomiast większość prac teoretycznych dotyczy zagadnień teorii pola, nie poruszanych przez eksperyment.

⁹ W. Zonn: *O ostatnich pracach radzieckich w dziedzinie kosmogonii* *Myśl filozoficzna* Nr 1—2, s. 203—4

„Umiejętności dopotąd są jeszcze próżnym wynalazkiem, może czcym tylko rozumu wywodem albo próżniactwa zabawą, dopokąd nie są zastosowane do użytku narodów. I uczeni potąd nie odpowiadają swemu powołaniu, swemu w towarzystwach ludzi przeznaczeniu... dopokąd ich umiejętność nie nadaje fabrykom, rękodziełom — oświecenia, ułatwień, kierunku, postępu...” a oto drugie, krańcowo przeciwne stanowisko, wyrażone przez J. Łukasiewicza w pracy *O nauce*, z 1936 r.: „Nisko myślą o nauce ci, co radzi by z niej zrobić służebnicę życia codziennego”.

To przeciwstawienie jest chyba bardzo jaskrawym obrazem dekadencji nauki burżuazyjnej na przestrzeni owych 122 lat, dekadencji, będącej wynikiem rozkładu samej burżuazji.

2. Wewnętrzna struktura planu

Na tle powyższych rozważań rysuje się wyraźnie rola planu badań naukowych, który powinien wiązać w jedną całość prace analityczne (doświadczalne czy „źródłowe”) z pracami syntetycznymi, uogólniającymi, *które jednocześnie wyznaczają kierunek dla prac szczegółowych przyczynkarskich i opisowych.*

Dlatego w pracach nad planem tak ogromną wagę trzeba przywiązywać do równoczesnego ustalania wytycznych dla dyscyplin ogólnych czy podstawowych i gałęzi szczegółowych. Oderwanie tych dyscyplin od siebie grozi zawsze „praktycyzmem” tych ostatnich, przy jednoczesnym braku materiału doświadczalnego dla pierwszych.

Plan, który może spełnić wyznaczoną mu rolę, posiadać musi wyraźną strukturę. *Wychodząc od zagadnień kluczowych — wysuwać musi problemy jako zadania do rozwiązania.*

W celu rozwiązania tych problemów, które nawet formułować należy tak, aby usunąć wątpliwości, na gruncie jakiej teorii są wysuwane, niezbędne jest zbadanie szeregu zjawisk, których poznanie pozwoli na rozstrzygnięcie postawionego zadania. A zatem w ramach problemu znajdzie się w planie kilka — czasem kilkanaście — tematów szczegółowych, powiązanych ze sobą nie tylko dlatego, że dotyczą wiążących się faktów, ale również dlatego, że są badane jednolitą metodą. Opracowanie tak zaplanowanych tematów — jeżeli obrana metoda okaże się słuszna — powinno dać materiał do syntezy, będącej rozwiązaniem postawionego problemu.

Dla wyraźniejszego omówienia sprawy zatrzymajmy się na szczegółowym zagadnieniu, które w trakcie prac nad planem było przedmiotem dyskusji, a posiada w metodologii planowania dość

Istotne znaczenie. Chodzi tu mianowicie o rolę, jaką spełnia w pracy naukowej i w planie tzw. hipoteza robocza.

Hipoteza robocza jest próbą rozwiązania zagadnienia naukowego w oparciu o ogólną teorię naukową. Można by ją nazwać próbą konkretyzacji ogólnej teorii dla rozwiązania szczegółowego zagadnienia.

W świetle tego, co było wyżej powiedziane o związku między problemem a tematami, jest widoczne, że bez ustalonej hipotezy roboczej nie można prawidłowo ustalić tematów, których zbadanie ma dostarczyć materiału dla rozstrzygnięcia problemu.

Gdyby plan badań naukowych był tylko rejestrem spraw, które należy zbadać, rejestrem „obiektów“ badania — nie można byłoby ustalić związków, jakie zachodzą między poszczególnymi pracami i trzeba by żądać podawania w planie hipotezy roboczej w stosunku do każdego wysuniętego tematu. Na tle poprzednich rozważań jest jasne, że taka metoda pracy jest nam obca i wynika z idealistycznych koncepcji nauki. Zadaniem do rozwiązania jest bowiem problem. Obrana hipoteza robocza wysuwa *w ramach problemu* poszczególne tematy, które stanowią kolejne etapy pracy nad problemem. Hipoteza robocza wiąże problem i tematy w całokształtowy plan pracy.

Dążyć powinniśmy do tego, aby plan badań naukowych był zestawieniem *problemów, które trzeba rozwiązać, a nie obiektów, które trzeba zbadać*. Nawet tytuły problemów powinny być tak sformułowane, aby wyraźnie pokazywały, jakie zadanie stoi przed pracownikiem naukowym, aby usuwały przypuszczenie, że chodzi tu jedynie o zarejestrowanie, czy klasyfikowanie jeszcze jednego „faktu doświadczalnego“. Poprawnie sformułowane problemy, rozwinięte przez wykaz szczegółowych tematów, powinny dawać obraz „roboczej hipotezy“ — a zatem teorii metody, w oparciu o którą pracuje dana placówka naukowa.

Jako próba pozytywnego przykładu w zakresie metody i konstrukcji planu, niech posłuży plan badań, zgłoszony przez Katedrę Historii Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego¹⁰.

W ramach zagadnienia *Polska myśl społeczna — jej postępowe i reakcyjne tradycje*, katedra ta podejmuje problem: *Kształtowanie się ideologii burżuazyjnej w Polsce i jej przemiany*. Problem ten w roku 1952 bada w ramach następujących tematów, będących czę-

¹⁰ Jako przykład negatywny może posłużyć wykaz, podany w odsyłaczu na str. 62

ściowo pracami samodzielnych pracowników nauki, częściowo zaś pracami doktorskimi i magisterskimi:

1. *Teoria rozwoju społecznego u Staszica i Kołłątaja*
2. *Naród, ojczyzna, patriotyzm u Staszica i Kołłątaja*
3. *Naród, ojczyzna, patriotyzm u Fr. Jezierskiego i pisarzy Kuźnicy Kołłątajowskiej*
4. *„Użyteczność społeczna“ w założeniach i programach Komisji Edukacji Narodowej*
5. *Rola „rewolucji narodowej“ i „rewolucji socjalnej“ w doktrynie Mochackiego*
6. *Struktura klasowa Polski i drogi jej przemian w pismach Towarzystwa Demokratycznego Polskiego*
7. *Doktryna społeczna Joachima Lelewela*
8. *Gmina i jej rola w doktrynie Lelewela i Hercena*

Reasumując, można zatem tak określić warunki, którym musi czynić zadość plan badań naukowych, aby mógł on wypełnić swe zadania ¹¹:

Plan ma ustalać oparte o marksistowską teorię kryteria ważności zagadnień w ramach poszczególnych specjalności naukowych; ma na podstawie tych kryteriów ustalać program badań *analitycznych*, związanych z *jednoczesnymi pracami syntetycznymi*. Związek ten, oparty o dialektyczną metodę badań, musi być tak ścisły, aby badania analityczne prowadzone być mogły na gruncie teorii skonkretyzowanej dla wysuniętego problemu w postaci hipotezy roboczej, a jednocześnie — w dialektycznej zależności — tak, aby *syntezy nie tylko nie wyprzedzały badania faktów, lecz były ich uogólnieniem*.

3. Współzależność między planem a stopniem rozwoju nauki

Przy takim sformułowaniu zadań planu nauki natychmiast nasuwa się wniosek, że plan, mający zwarte wewnętrzne powiązania, zbudować można jedynie w tych specjalnościach, w których wytyczone są wyraźne drogi, oparte o dialektykę marksistowską.

Nie mogąc w chwili obecnej ocenić całokształtu prac prowadzonych w resorcie szkolnictwa wyższego nad planowaniem, można jednak stwierdzić, że nie zostały one w pełni wyzyskane dla dalszego wiązania nauki z teorią i metodologią marksistowską.

¹¹ Zadania te zostały sformułowane na wstępie cz. I oraz cz. III

Wymieńmy przykładowo specjalności, które — jak wykazały prace zespołów — nie dojrzały dotąd do skonstruowania planu badań w pełnym tego słowa znaczeniu.

W dziedzinie nauk społecznych (w wąskim sensie tego terminu, a zatem na odcinku tzw. socjologii i „badań terenowych“) dyskusje nie wyszły jeszcze poza krytykę metodologii burżuazyjnej, o czym świadczą m. in. artykuły J. Chałasińskiego i J. Hochfelda w Nr 1—2 *Myśli Filozoficznej*. Na gruncie wyraźnie sformułowanych przesłanek filozoficznych, które pozwalają na twórczą krytykę, brak jeszcze prac, wytyczających nowe drogi metodologiczne. Zespół, oceniający plany w zakresie nauk społecznych, wybrał kilkanaście prac, które dotyczą wprowadzie bardzo różnorodnych tematów, ale rokuje nadzieje dostarczenia przyczynków w zakresie metodologii badań społecznych. Jasne jest, że prace te — aczkolwiek godne poparcia — nie mogą stworzyć planu w zakresie nauk społecznych.

W analogiczny sposób można scharakteryzować sytuację na odcinku psychologii i pedagogiki. W ramach tych specjalności wysunięto co prawda kluczowe zagadnienia, jednak opracowywana przez placówki naukowe tematyka jest fragmentaryczna i w niewielu jedynie zagadnieniach można oczekiwać prac o charakterze zasadniczym.

Brak wytycznych w zakresie dyscyplin podstawowych hamuje często prace na odcinkach nauk szczegółowych. Na przykład nieopracowanie *kluczowej tematyki* w zakresie ekonomii politycznej uniemożliwia wypracowanie planów dla ekonomik szczegółowych.

Inne trudności wystąpiły na odcinku fizyki czy chemii. Była już o tym mowa uprzednio. Plany badań, które dla tych specjalności będzie można zbudować, będą raczej „planami obiektów“ niż planami problemów, co wydaje się świadczyć o konieczności dokonania rewizji przesłanek filozoficznych panujących w tych dziedzinach nauki¹².

W naukach ściślej związanych z produkcją sytuacja wygląda inaczej. Brak tu miejsca na analizę, w jakim stopniu istniejące różnice związane są ze stosunkiem tych nauk do bazy i nadbudowy. Można jednak bez głębszych rozważań stwierdzić, że zasadniczym zadaniem planu na tym odcinku jest powiązanie prac z długofalowymi zadaniami planu gospodarczego.

¹² Sformułowania „problemów“ z zakresu fizyki brzmią na przykład: „Mikroskopia elektronowa“, „Fizyka metali“, „Teoria ferroelektryków“, „Aparatura do badań jądrowych“, a szczegółowe tematy: „Licznik neutronów powolnych“ „Fotolicznik Geigera-Muellera“, „Budowa komory Wilsona“.

Stąd w pracach zarówno z dziedziny przemysłu jak budownictwa czy nauk rolniczych najważniejsze jest uzgodnienie planów z resortami gospodarczymi. W niektórych specjalnościach (rolnictwo, leśnictwo, komunikacja) wyniki już osiągnięte można ocenić jako zadowalające.

III

1. Plan badań naukowych — immanentną częścią planu uczelni

Pozostaje do omówienia rola, jaką winien spełnić plan w zakresie organizacji i kontroli pracy.

Plan, jako organizator pracy każdej placówki — zarówno przedsiębiorstwa produkcyjnego jak i instytucji naukowej powinien:

1. obejmować całokształt podstawowych zadań placówki,
2. ujmować łącznie zadania, które mają być zrealizowane, i środki niezbędne do wykonania tych zadań,
3. być doprowadzony do każdego miejsca roboczego, tzn. każdy pracownik musi wiedzieć, jaki jest jego udział w wykonaniu planu.

Podstawowe zadanie szkół wyższych — kształcenie kadr wysoko-kwalifikowanych — może być wykonane jedynie przy szeroko rozbudowanej pracy naukowo-badawczej. Wpływ kierunku i wyniku pracy badawczej pracownika nauki na poziom i kierunek jego pracy dydaktycznej jest bardzo poważny. I odwrotnie, przygotowanie wykładów i ćwiczeń (szczególnie wykładów typu monograficznego, a także i wykładów „kursowych”) wymaga często dodatkowej pracy badawczej. Ścisła łączność pracy naukowej z nauczaniem i wychowaniem ma szczególne znaczenie dla kształcenia kadr pracowników nauki.

Konieczność powiązania w planie obu kierunków pracy szkół w jedną całość jest tym wyraźniejsza, że niepodobna oddzielić od siebie środków materialnych, przeznaczonych na badania naukowe i na dydaktykę. Etaty pracowników naukowych, rozbudowa gmachów, zakup aparatury, środki budżetowe, zaopatrzenie — wszystkie te elementy powinny być planowane łącznie z punktu widzenia zadań, stawianych przed uczelniami przez wskaźniki planu szkolenia kadr — oraz z punktu widzenia rozwoju badań naukowych i zaspokojenia ich potrzeb.

Planowanie całokształtu pracy szkoły wyższej nie zdobyło sobie jeszcze prawa obywatelstwa na terenie uczelni. Wymaga ono poważnych dyskusji i należy przypuszczać, że *Życie Nauki* poświęci tym zagadnieniom specjalne artykuły.

2. Plan zadań — a plan środków

Sprawą podstawowej wagi w planowaniu jest realność planu. Plan realny powstać może jedynie na podstawie szczegółowej analizy możliwości placówki planującej. Należy się tu jednak od razu zastrzec przeciwko rozumieniu realności planu jako obniżenia zadań planowych na skutek trudności, nasuwających się przy ich wykonaniu. Odwrotnie — trudności te należy przewidzieć i uwzględnić w planie sposobów ich przezwyciężenia.

Znane są trudności występujące na odcinku wykonania planu szkolenia kadr z powodu szczupłości sal wykładowych, a szczególnie pracowni szkół. I wiadomo, że walkę o wykonanie planu przeprowadze się m. in. przez dążenia do zwiększenia tzw. „przepustowości“ sal, przez takie ułożenie planu zajęć grup studenckich, aby sale te były maksymalnie wykorzystane.

Przykład ten — obok wielu innych, świadczy o tym, że realny plan musi zawierać zestawienie nie tylko zadań, ale także kadr i środków materialnych, przeznaczonych do ich wykonania. Musi być zapewniona łączność nie tylko między planem szkolenia i planem badań naukowych, ale łączność ta musi objąć preliminarz budżetowy, plan inwestycji, plan zatrudnienia, plan zaopatrzenia.

Jedność planu zadań i planu środków dopiero ostatnio jest realizowana na odcinku gospodarki narodowej. W planowaniu zadań szkół wyższych nie zrobiliśmy w tym zakresie nawet pierwszego kroku. Prace nad budżetem z reguły wyprzedzają prace nad planem.

W pracach nad planem badań naukowych omawiane braki planowania znalazły swój wyraz tak ze strony Ministerstwa jak i ze strony uczelni. Dane, zawarte w preliminarzu budżetowym nie dawały możliwości oceny realności planu badań naukowych i odwrotnie, projekty planów prac naukowo-badawczych nie mogły stać się podstawą do analizy właściwego wykorzystania możliwości materialnych, posiadanych przez szkoły.

Formularze planu badań naukowych zawierały rubryki, w których miały być podane przypuszczalne koszty pracy i ilość godzin, niezbędnych do wykonania pracy. Obliczenie tych danych okazało się w praktyce bardzo trudne. Jednocześnie zaś — duża ilość planów ka-

tedr została oceniona jako nierealna na skutek nadmiernej liczby podejmowanych prac.

Jak się wydaje, nie istnieje jeszcze prawidłowa metoda planowania czasu i kosztów prac naukowo-badawczych, lecz sama konieczność planowania tych elementów jest niewątpliwa.

W związku z powyższym zagadnieniem wydaje się słuszne poruszenie sprawy finansowania prac. Jest wiele źródeł, z których uczelnie czerpią obecnie środki na prace naukowe. Budżet uczelni pokrywa około 50% kosztów prac. Szereg katedr korzysta z dotacji Komisji Popierania Twórczości Naukowej i Artystycznej przy Prezydium Rady Ministrów. Wiele prac wykonywanych jest na zlecenie instytutów naukowo-badawczych, względnie z dotacji resortów (np. rolnictwa). Inne — na podstawie umów wydawniczych. Wielość źródeł i dróg finansowania dezorganizuje planową politykę. Należy zatem dążyć do przeprowadzenia przez ewidencję Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego wszelkich sum przeznaczonych na planowe prace prowadzone przez uczelnie.

3. Plan — narzędziem w rękę planującego

Doprowadzenie planu do każdego miejsca pracy jest jednym z czołowych haseł, dotyczących organizacji pracy przedsiębiorstw produkcyjnych. Twórcza rola współzawodnictwa pracy, któremu w tak ogromnym stopniu zawdzięczamy zwycięskie wykonywanie i przekraczanie planów, związana jest nierozzerwalnie ze świadomym udziałem każdego robotnika w wykonywaniu planu fabryki. Ludziom, nie związanym bezpośrednio z produkcją, o znaczeniu tej sprawy mówią chociażby artykuły i reportaże, ukazujące się na ten temat w prasie codziennej.

Przeniesienie tego zagadnienia na teren szkół wyższych wyrazi się w wysunięciu na czołowe miejsce sprawy *planu katedry*. *Doprowadzenie planu do każdego miejsca pracy — to wyrażenie wskaźników planu w kategoriach pracy katedry*. Mianowicie planowana liczba absolwentów, niezbędna sprawność studiów, praca naukowo-badawcza powiązana z nauczaniem i wychowaniem młodzieży — mówić powinny każdemu profesorowi i każdemu asystentowi o wykonaniu planu szkolenia, o ilości studentów, którzy muszą wysłuchać wykładów i przerobić ćwiczenia, o repetytoriach, kolokwiach i konsultacjach, które w sposób niezawodny mają przygotować sesje egzaminacyjne, o ilości i rodzaju praktyk wakacyjnych i dyplomowych, które trzeba przygotować, powiązać z nauczaniem i pracą badawczą

i skontrolować. Tylko wtedy plan będzie mógł spełnić swą rolę czynnika mobilizującego, tylko wtedy hasło „życia planem“ zostanie wcielone w życie, tylko wtedy planowanie będzie żywym procesem, a nie martwymi cyframi, opracowanymi w sposób biurokratyczny na niezliczonej ilości formularzy przez czynniki administracyjne. „Prawdziwe planowe kierownictwo rozwija się dopiero po ułożeniu planu, po sprawdzeniu go w terenie, w toku realizacji, w toku korygowania i precyzowania planu“¹³.

Wskazanie to można wypełnić jedynie wówczas, gdy realizatorzy planu dobrze znają swój plan, gdy opracowanie planu dokonywane było przy pełnym ich udziale.

Zagadnienie to tym ostrzej występuje na odcinku planu badań naukowych, którego bez udziału pracowników nauki zbudować nie można. Ocena jednak z tego punktu widzenia prac nad planem badań na rok 1952 wypadnie raczej negatywnie. Opracowane bowiem plany badań naukowych zostały przez wielu profesorów potraktowane jako ankieta, przeprowadzona przez czynniki administracyjne dla zorientowania się w zamierzeniach katedr i zakładów. W materiałach, otrzymanych przez Ministerstwo niewiele można znaleźć takich, które świadczą o zespołowych dyskusjach w ramach katedry, zespołu katedr, lub instytutu uczelnianego, rady wydziału czy senatu uczelni. W materiałach tych brak śladów ostrych, zasadniczych dyskusji, w ogniu których jedynie mogą się rodzić prawdziwe plany. Mechaniczna suma prac, wykonywanych przez poszczególnych pracowników — to jedynie rejestr zamierzeń, a nie kierownicza siła zespołowej pracy nad rozwiązaniem zagadnień, które wspólnie przez zebranie naukowe katedry zostały uznane za najważniejsze.

Nie spełniły swej roli również i Rady Wydziałowe. Informacje, posiadane przez Ministerstwo w tym zakresie są szczupłe. Na podstawie posiadanych wiadomości należy jednak wspomnieć np. o pozytywnej próbie, dokonanej przez Wydział Prawa Uniwersytetu Warszawskiego, którego Rada poddała plany katedr krytyce, w oparciu o wytyczne Kongresu Nauki. Prace te jednak nie zostały zakończone i nie wpłynęły na korektę materiałów złożonych w Ministerstwie, a szkoda, gdyż mogły stać się przykładem „dobrej roboty“.

Fakty te świadczą, że chociaż zasadniczy opór przeciwko planowaniu nauki został w ramach prac kongresowych przezwyciężony — jednak styl pracy katedr i uczelni oraz tradycyjny, nieprzełamany

¹³ J. S t a l i n: *Dzieła*. t. XII, str. 346 „Książka i Wiedza“ Warszawa 1951

dotąd w pełni układ organizacyjny, przeciwdziałają jeszcze planowej pracy. Pomiedzy zasadniczą zgodą na fakt objęcia nauki planem, a zrozumieniem tego, co plan oznacza w codziennym życiu szkoły — istnieje dystans, który wyższe uczelnie muszą jeszcze przebyć.

W trakcie prac nad planem żywe dyskusje rozwinęły się dopiero w niektórych zespołach Rady Głównej, oceniających nadesłany przez szkoły materiał. I chociaż nie wszystkie zespoły przewyciężyły złe tradycje w zakresie metod krytyki, chociaż ocena była często „liberalna“, zbyt licząca się z „autonomią“ pracownika nauki, względnie z uznanym „autorytetem“ — jednak w ogólnej sumie wkład zespołów był twórczy i przekształcił prace nad planem w żywy proces.

Fakt, że w pracach zespołów oceniających materiał brało udział blisko dwustu przedstawicieli szkół wyższych, że w pracach tych wykształciła się spora grupa młodych pracowników nauki, organizujących w charakterze sekretarzy prace nad planem, że wreszcie praca nad planem objęła wszystkie uczelnie — pozwala liczyć, że prace nad dalszymi planami już w ramach samych szkół odbywać się będą w atmosferze zespołowej dyskusji, poddającej indywidualne zamierzenia bezkompromisowej, twórczej krytyce.

Prowadzone prace są pierwszą poważniejszą próbą planowania na terenie wyższego szkolnictwa, obejmującą większą ilość placówek naukowo-badawczych, w ramach szeregu specjalności naukowych. Niezależnie od ostatecznych wyników tych prac spełnić one mogą poważną rolę w walce o nową naukę. Przy wszystkich swych niedociągnięciach i błędach — postawiły one sprawę planowania nauki nie jako hasło jedynie — ale jako konkretne zadanie, które wymaga ustalenia zarówno najbardziej ogólnych założeń jak i szczegółowej metody i techniki pracy. Dzięki temu na wielu odcinkach, na których Kongres Nauki dał jedynie ogólne wskazania — wypracowano obecnie wytyczne bardziej ściśle, które mogą odegrać rolę w dalszych pracach nad planowaniem nauki. Zebrano szereg doświadczeń natury metodologicznej, a jednocześnie w konkretnej robocie wyszkoliła się grupa naukowców-planistów w tym zakresie. Największą jednak wartość tej pracy stanowi bodaj to, że po raz pierwszy powstał szeroko zakrojony plan prac naukowo-badawczych z wysiłku *samych naukowców*.

Specjalnie poważne znaczenie powinny prace te odegrać w walce o nową socjalistyczną szkołę wyższą. Dla szkół wyższych zagad-

nieniem pierwszoplanowym jest doprowadzenie do końca przełomu ideologicznego wśród kadry profesorskiej. Przełom ten może dokonać się jedynie na płaszczyźnie pracy naukowo-badawczej. W referacie na VIII Zjeździe RKP(b) Lenin mówiąc o metodach włączania starej inteligencji do współpracy z władzą radziecką, wskazywał na fakt, że jedyną drogą dokonania przełomu jest pokazanie, że nowy ustrój daje inteligencji ogromne możliwości pracy „społecznie pożytecznej, w warunkach niezależności od egoistycznych interesów klasy kapitalistów“.

Te warunki daje naukowcom Polska Ludowa. Działanie tych warunków łącznie z coraz powszechniej poznawanymi i przyswajanymi osiągnięciami nauki radzieckiej, nauki opartej o teorię marksistowską — doprowadzają do coraz bardziej konsekwentnego stosowania tej teorii w pracy naukowo-badawczej, prowadzonej na naszych uczelniach.

Jest to jedyna droga, która doprowadzi do tego, iż treści wykładane z katedr szkół wyższych będą kształciły młodzież w duchu marksizmu-leninizmu, będą kształtowały jej odkrywczą racjonalizatorską postawę oraz pasję poznawczą, które cechują nowy twórczy stosunek do życia i pracy. Dzięki temu właśnie socjalistyczna szkoła nie tylko daje wiedzę, ale jednocześnie wychowuje młodzież. Wychowawcze znaczenie nauki marksistowskiej polega na kształtowaniu naukowego światopoglądu, na kształtowaniu zbudowanej na podstawach naukowych moralności komunistycznej. Polega na tym, że tylko młodzież, rozumiejąca „jak zmienić świat“ może nie tylko zburzyć stary ustrój społeczny, ale zbudować społeczeństwo socjalistyczne.

*Piotr Kaltenberg
Zofia Zakrzewska*

Warszawa

ZENON KLEMENSIEWICZ

O USPRAWNIENIU PRACY DYDAKTYCZNEJ NA UNIWER- SYTECIE JAGIELLOŃSKIM

Akcja usprawnienia pracy dydaktycznej na Uniwersytecie Jagiellońskim rozpoczęła się w listopadzie 1951 r. konferencją międzywydziałową, na której przedstawiłem poniższy projekt, który zebrani przyjęli jako plan roboczy. Jego realizacji podjęła się Zakładowa Organizacja Związkowa w porozumieniu z Komisją Dydaktyczną Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pierwszym założeniem projektu było uznanie hasła usprawnienia pracy dydaktycznej w szkolnictwie akademickim za słuszne i pilne. Gdy o przygotowanie przyszłego nauczyciela szkoły początkowej dbało się w sposób organizacyjnie zabezpieczony od długich już dziesięcioleci, choć te zasady organizacyjne ulegały ciągłym zmianom, gdy znacznie później i w postaci mniej organizacyjnie przemysłanej i ukształtowanej, a raczej rozmaicie improwizowanej, zaczęto rozwiązywać zagadnienie przygotowania dydaktycznego nauczyciela szkoły średniej — to sprawa dydaktycznego szkolenia nauczycieli szkół akademickich zdana była trochę na przypadek, trochę na prywatną inicjatywę zainteresowanych.

Złożyło się na to szereg przyczyn. Uważano — nie bez słuszności, — że pierwszorzędną kwalifikacją nauczyciela akademickiego jest jego twórczość naukowa. Mniemano, już bez słuszności, że praca dydaktyczna ważna w szkole początkowej i średniej, nie jest tak istotna na uniwersytecie, na którym młodzież dzięki osiągniętemu poziomowi rozwoju umysłowego, potrafi sobie poradzić z materiałem naukowym nawet kiepsko podawanym. Mniemano, że tzw. wolność nauki idzie w parze z wolnością nauczania nie tylko co do jego treści, ale też co do formy. Najczęściej nie rozumiano lub też nie chciano rozumieć, że dydaktyka opiera się także na podstawach naukowych, a nie jest tylko zbiorem rzemieślniczych, w najlepszym razie nawet artystycznych chwytów, na które wpada się samodzielnie

przy wykonywaniu czynności nauczycielskich, ewentualnie przejmują się je w części lub w całości od poprzednika i przewodnika w pracy naukowo-nauczycielskiej. Można było się nieraz spotkać z pogardliwym traktowaniem dydaktyki, jako „belferskiego“ zacieśniania i obciążania pracy uczonych, z których niejeden wyznawał zasadę, że posiadanie wiedzy jest równoznaczne z umiejętnością jej przekazywania.

Wyniki takiego stanu rzeczy musiały być oplakane. Obok niewątpliwie znakomitych i uwielbianych nauczycieli działali trudni, nieprzystępni, czasem wręcz bałamutni. Zagadnienia dydaktyczne nie stanowiły przedmiotu kolektywnych rozważań i postanowień. Literatury dydaktycznej dla stopnia akademickiego właściwie nie ma, a i dla niższych stopni jest ona uboga. Młodzi naukowcy, jeżeli nie zmusiło ich życie do praktyki nauczycielskiej w szkole średniej, co w sensie naukowego przygotowania zapewniało im raczej wyższą ocenę, gdy żmudna praca nauczycielska nie oderwała ich od pracy i twórczości naukowej, przechodzili od zajęć asystenckich do wykładów na podstawie jedynej, bardzo jednostronnej i wąskiej próby uzdatnienia i uzdolnienia nauczycielskiego w postaci tzw. wykładu habilitacyjnego.

A tymczasem nauczanie akademickie, ze stanowiska dydaktycznego stawało wobec coraz trudniejszych zadań. Wymienię tylko trzy w konsekwencjach chyba najistotniejsze. Po pierwsze: proces nauczania stawał się coraz bardziej gromadny, a wiadomo, że trudność podawania wiedzy rośnie ze wzrostem liczby i zróżnicowania jej odbiorców. Po wtóre: tradycyjnie panująca forma wykładu usuwała się z miejsca uprzywilejowanego, dopuszczając coraz szersze i intensywniejsze traktowanie formy ćwiczeniowej, która właściwie rozstrzygała o pełni, żywości, praktycznej stosowalności nabywanej wiedzy. Na ćwiczeniach zaś zagadnienia dydaktyczne występują wszechstronnie i ostrzej niż w wykładzie. Dotyczy to zwłaszcza nauk humanistycznych, bo w dziale przyrodniczym wcześniej i z większą siłą narzuciła się forma laboratoryjna jako konieczność procesu nauczania. Obecnie doszło trzecie zadanie, do niedawna nieznane zupełnie w tej mierze i postaci. Uniwersytet stał się w nowych warunkach ustrojowych instytucją produkcyjną: nie wystarczy, aby uczył, musi nauczyć w określonym terminie, w określonej ilości i na określonym poziomie, w przeciwnym razie nie wypełni swojej nowej funkcji społecznej. Funkcja ta zakłada ważność dydaktyki, która uczy o doborze najlepszych środków dla osiągnięcia określonych najlepszych

wyników, która także — co niemniej ważne — ze swej strony wskazuje pewne konieczne warunki owocnej pracy nauczycielskiej, wytycza granice, na której najśluszniesze skądinąd postulaty muszą się zatrzymać, jeśli całe dzieło wyższego kształcenia nie ma się zламać.

Podawałem te wstępne uwagi nie tylko po to, żeby uwydatnić słuszość podjęcia pracy nad dydaktyczną aktywizacją nauczyciela szkoły akademickiej, ale aby wskazać też trudności, z którymi należy się liczyć przy jej rozpoczęciu. Stąd płynęły pewne dobre założenia projektu.

Trzeba sobie mianowicie zdawać sprawę z tego, że rozpoczynamy rzecz w pewnym sensie nową, do której niejedni odnosi się z tradycyjną niechęcią. Zadanie polega nie na opracowaniu jakiegoś administracyjnego, formalnego, przymusem i sankcjami obwarowanego urzędnictwa, mimo pozorów powodzenia, bo to, wedle mojego głębokiego przekonania w rzeczywistości spowodowałoby niepowodzenie. Nie w narzucaniu przepisów postępowania, nie w sprawozdawczości osiągnięć się pożądane wyniki akcji usprawnienia dydaktycznego. Rzeczą istotną jest wytworzenie pewnej atmosfery, w której niknąć będą uprzedzenia, w której dojrzewać będzie przekonanie o słuszości tej akcji dla dobra zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli, w której zacznie się wytwarzać zbiorowa ambicja utrzymania się na możliwie wysokim poziomie nauczycielskim, w której zbiorowa opinia koleżeńską stanie się i bodźcem do wysiłków i skutecznym hamulcem zaniedbań.

Rzecz tedy wymaga cierpliwości, ostrożności w metodach, taktu w sprawach personalnych. Rzecz wymaga zrozumienia i wyrozumiałości w stosunku do osób starszych, natomiast skupienia wzmożonej staranności i uwagi na naszym narybku nauczycielskim. Mam nadzieję, że na tej drodze nie tylko zapewni się dydaktyce należną rolę w najbliższej przyszłości, ale i ci, którzy się dotąd mniej nią interesowali, mniej jej wartości doceniali, wzbogacą wspólny wysiłek swoim doświadczeniem i swoją dobrą wolą.

Projektowi organizacyjnemu przyświecały trzy cele:

1. Pobudzenie i usprawnienie dydaktyczne grona nauczającego ze szczególnym uwzględnieniem kadry asystenckiej (cel zawodowy).
2. Zapewnienie młodzieży studiującej najlepszych z dydaktycznego stanowiska warunków nauczania i uczenia się, a przez to dosko-

nalanie produkcji uniwersytetu pod względem ilościowym i jakościowym (cel społeczny).

3. Przyczynienie się w związku z tym do naukowego opracowania specyficznej problematyki dydaktycznej na stopniu uniwersyteckim (cel naukowy).

I

Za rzecz najpilniejszą i punkt wyjścia całej akcji uznać trzeba najprzystępniejsze wprowadzenie w krąg zagadnień dydaktycznych. Należy w cyklu wykładów dostarczyć informacji o najistotniejszych zagadnieniach związanych z nauczaniem na stopniu akademickim. Wykłady te winny być krótkie, zwarte, o charakterze referującym, w sposób jasny powinny przedstawić bezsporne wyniki lub też główne różnice poglądów. Celem wykładów winno być przypomnienie podstawowych wiadomości pamiętającym, dostarczenie ich nie znającym zagadnienia oraz — co wedle mnie jest jeszcze ważniejsze — pobudzenie wszystkich do przemyślenia tych spraw na tle własnego i cudzego doświadczenia. Dyskusja, która po każdym wykładzie powinna się rozwinąć, podkreśliłaby bezsporne wskazania wykładu oraz oświetliłaby zagadnienia dyskusyjne. Celem takich wykładów byłoby więc wydobycie interesującej problematyki i wywołanie dyskusji. Chodzi o pokazanie, że te na pozór proste sprawy, wcale nie są takie łatwe i niewątpliwe.

Przykładowo zaproponowałem następujący cykl wykładów z dydaktyki ogólnej:

1. Cel nauczania na stopniu uniwersyteckim.
2. Ogólne zasady nauczania w zastosowaniu do stopnia uniwersyteckiego.
3. Główne formy nauczania na stopniu uniwersyteckim.
4. Wykład uniwersytecki w oświeceniu dydaktycznym.
5. Ćwiczenia uniwersyteckie: a) seminaryjne, b) laboratoryjne w oświeceniu dydaktycznym.
6. Zagadnienie prac proseminaryjnych, seminaryjnych, dyplomowych — ich tematyka, kierownictwa, oceny.
7. Zagadnienie koordynacji, koncentracji, korelacji w pracy na stopniu uniwersyteckim.
8. Zagadnienie organizacji uczenia się studentów: konsultacja, opieka nad czytelnictwem, opieka przedegzaminacyjna itp.

Te wykłady i dyskusje nad nimi miały w moim projekcie charakter plenarny, tzn. powinny obsłużyć jak najliczniejsze grono uczestników z różnych wydziałów, kierunków itd.

II

Na tle części tych wykładów przewidywałem zebrania dyskusyjne w obrębie grup o wspólnej podstawie dydaktycznej. Wymienione powyżej wykłady miały bowiem charakter ogólny, uwydatniały to, co jest wspólne i równie ważne w nauczaniu wszystkich przedmiotów. Na tej podstawie trzeba było jednakże przeprowadzić szczegółową dyskusję, aby ustalić zastosowanie tych ogólnodydaktycznych wskazań do poszczególnych przedmiotów. Inaczej w szczegółach będzie wyglądać wykład językoznawcy i historyka, inaczej ćwiczenie w analizie tekstu literackiego, inaczej ćwiczenie socjologiczne itp. Wprowadzeniem do zebrania dyskusyjnego powinien być krótki wykład, który uwypuklałby, co o aktualnym problemie twierdzi dydaktyka ogólna, i pobudzał do wypowiedzi na temat, jak należy te ogólnodydaktyczne postulaty realizować w obrębie danej specjalności. Zebrania dyskusyjne miały odbywać się w obrębie, tak przeze mnie nazwanych grup „wspólnej podstawy dydaktycznej“, krótko „grup dydaktycznych“. Nie jest to oczywiście równoznaczne z grupą przedmiotowej specjalności. W grupie dydaktycznej połączą się różne przedmioty, a ten sam przedmiot może należeć do dwu lub paru grup dydaktycznych. Tak rzecz ujmując, miałem na uwadze dwa cele: 1. nie rozdrabniać zanadto całej akcji; 2. zapobiegać za daleko posuniętej izolacji specjalnościowej, czemu czasem towarzyszy ciasnota i zaściankowość przedmiotowa. Zresztą, praktycznie biorąc, niektóre katedry-przedmioty miałyby w swojej wyłączenie grupie dydaktycznej dwie osoby: profesora i asystenta, co nie sprzyjałoby żywości dyskusji, której źródłem jest przede wszystkim wielość i różnorodność osobowości nauczycielskich i ich doświadczeń. Organizacja grup dydaktycznych miała być zadaniem najbliższej przyszłości i odpowiedniego grona. We wstępnym referacie nie wyczerpywałem tego zagadnienia choćby dla braku kompetencji. Przykładowo wymieniłem kilka takich grup dla ilustracji moich zamierzeń. Grupa dydaktyczna językoznawcza objęłaby tych wszystkich, którzy się zajmują nauką o języku: zarówno językoznawców ogólnych, jak językoznawców ograniczonych do rodziny języków pokrewnych lub do jednego języka. Grupa dydaktyczna nauki o li-

teraturze miałyby skupić wykładowców literatur starożytnych i nowych — swoich i obcych. Grupa dydaktyczna historyczna organizowałaby nie tylko historyków w potocznym i zacieśnionym tego słowa znaczeniu, ale historyków sztuki, prawa itp. Ten sam nauczyciel, który uczy np. literatury i języka, będzie należeć oczywiście do dwu grup dydaktycznych. Ustalając grupę dydaktyczną jako zespół roboczy bynajmniej nie twierdziłem, że w jej obrębie nie ma specyficznego zróżnicowania; ale tym bardziej szczegółowymi zagadnieniami mogą się zajmować najbliżsi sobie specjaliści poszczególnych dyscyplin, pobudzeni dyskusją na szczeblu ogólnym i pierwszym różnicowym.

Uznałem za rzecz bardzo pożądaną, aby równolegle z tymi zebraniami dyskusyjnymi odbywały się hospitacje tych działań dydaktycznych, więc wykładów, ćwiczeń, konsultacji itp., które stoją właśnie w ogniu dyskusji teoretycznej. Uzasadnienie potrzeby hospitacji nie wymaga wielu słów. To jest konkretny dydaktyczny, który z jednej strony wciela pewną teorię, ukazując jej zalety i wady, ukazując trudności jej realizacji związane z przedmiotem lub osobowością nauczyciela, który z drugiej strony pobudza i organizuje dyskusję około tętniącego życiem wycinka rzeczywistej działalności dydaktycznej. Bodajże zwłaszcza nam, skłonnym i zmuszonym nieraz do rozwiązywania problemów na drodze abstrakcji, bardzo przydatne byłoby to podłoże faktu, bezpośredniego doświadczenia dydaktycznego. Przy czym z całym naciskiem trzeba podkreślić, że uczą zarówno przykłady dobre, jak złe; te ostatnie niekiedy są bardziej wymowne i przekonujące, bo łatwiej dostrzegalne, niż rozwiązania wzorowe.

Zagadnienie hospitacji należy jednak do najbardziej delikatnych w naszej akcji. Pod rozważę poddałem następujące zasady postępowania: 1. Profesorowie i ich zastępcy przyjmują u siebie hospitantów dobrowolnie w tym znaczeniu, że wyrażają zgodę na wezwanie idące od zespołu organizującego akcję dydaktyczną, a czynią tak w zrozumieniu ważności sprawy, w zrozumieniu, iż to ewentualne obciążenie jest konsekwencją posiadanego stanowiska, iż uchylenie się od tej usługi mogłoby właśnie być interpretowane w sposób uwłaszczający ich autorytetowi. Hospitacja odbywa się w terminie ustalonym z prowadzącym nauczycielem, na temat w porozumieniu z nim wyznaczony, a pozostający w organicznym związku z wykładem i dyskusjami. Prawo czy obowiązek hospitowania mają wszyscy członkowie grupy dydaktycznej, ewentualnie inne osoby z grona nauczającego zaproszone przez prowadzącego nauczyciela. Musimy tu

z góry pogodzić się z faktem, że niektórzy profesorowie uznając nawet te wszystkie racje odmówią naszej inicjatywie.

Nie będziemy mogli okazać tej tolerancji w odniesieniu do naukowych sił pomocniczych. Upoważnia nas do tego odpowiedzialność za ich najlepsze przygotowanie do przyszłych zadań zawodowych; upoważnia wzgląd na młody wiek, w którym człowiek chętnie i łatwo się uczy. Także u asystentów hospitacja odbywa się w terminie i na temat ustalony w porozumieniu z prowadzącym. Termin powinien być tak wyznaczony, aby prowadzący miał dość czasu na rzetelne przygotowanie się; o temacie zawiadamia się uczestników grupy wcześniej, aby mogli się przygotować do uczestniczenia w hospitacji i porównać ją z ewentualnymi własnymi pomysłami rozwiązań. Prowadzący może przed pokazem udzielić hospitantom wstępnych informacji. Po pokazie powinno się odbyć jego omówienie w gronie uczestników hospitacji; właśnie ta dyskusja powinna stać się najpożyteczniejszym wkładem w teoretyczne opanowanie pewnego szczegółowego problemu dydaktycznego oraz przyczynić się do udoskonalenia umiejętności dydaktycznych w praktyce.

III

Zarówno wykłady plenarne, jak grupowe zebrania dyskusyjne w związku z ewentualnymi hospitacjami uwypukliłyby niektóre nowe problemy, uwydatniłyby różnicę poglądów i postępowania itd. Po wyczerpaniu całego proponowanego cyklu powinno się omówić te właśnie sprawy na zebraniu plenarnym.

IV

Obok wykładów i zebrań dyskusyjnych z hospitacjami przewidywałem jako środek usprawnienia dydaktycznego poradnię dydaktyczną. Miałaby ona dwie ważne funkcje: 1. Udzielać doraźnej pomocy niezależnie od systematycznie rozwijanego kursu dydaktycznego usprawnienia. 2. Zbierać ciekawe problemy, nadające się do omówienia na grupowych zebraniach dyskusyjnych, albo do naukowego opracowania. Należałoby zastosować tu następujący sposób postępowania: kto szuka porady, przedstawia pisemnie interesujący go problem i składa u wyznaczonego członka zespołu organizującego. Ten skieruje zagadnienie do osób według niego najkompetentniejszych do udzielania rady. Konsultent możliwie rychło rozważy za-

gadnienie, poweźmie jakieś pozytywne postanowienie, zawezwie zainteresowanego, przedyskutuje z nim wątpliwość, naprowadzi na właściwą drogę postępowania, ewentualnie uda się do niego na hospitację lub skieruje na hospitację do siebie czy innych osób, których postępowanie może być pomocą w wątpliwościach.

V

Obok celu zawodowego najściślej zespolonego ze społecznym, wymieniłem jeszcze cel naukowy. Środek jego realizacji widziałem w powołaniu do życia w obrębie Wydziału Filozoficzno-Społecznego jakiegoś ośrodka badawczego, który by w ścisłym porozumieniu z zespołem organizującym akcję dydaktyczną zbierał materiały dyskusyjne, spostrzeżenia hospitacyjne, zagadnienia poradni dydaktycznej itd. itd. Ośrodek badawczy powinien z jednej strony a) umiejętnie ten materiał analizować, b) wysnuwać pewne, choćby na razie czysto praktyczne, uogólnione wskazówki postępowania; z drugiej c) inicjować eksperymentalne opracowanie pewnych problemów na podstawie przyjętych założeń teoretycznych. Zadaniem ośrodka byłoby organizowanie archiwum, ankiet, ewentualne publikowanie dorobku naszej akcji itd. Przy ośrodku należałoby też zwolna rozbudować bibliotekę podstawowych dzieł i czasopism z dziedziny dydaktyki ogólnej i kierunkowej; mogłaby ona z czasem oddać olbrzymie usługi zwłaszcza poradni dydaktycznej i dalszemu samouctwu dydaktycznemu.

Przedstawiwszy projekt pracy naszkicowałem sposób jego realizacji. Ustaliłem wprzód chronologiczne następstwo poszczególnych kroków:

1. Ustanowienie zespołu organizującego akcję: wejdą do niego dwie lub trzy osoby, które wedle przyjętych wytycznych będą organizować poszczególne człony akcji i czuwać w sposób ogólny nad jej rozwojem. Zespół organizujący powinien mieć zapewnione poparcie Rektoratu i Prezydium ZOZ-u.

2. Powołanie zespołu wykonawczego: objąłby on te wszystkie osoby, które dzięki naukowej kompetencji powinny być wyzyskane jako prelegenci przewidzianego cyklu wykładów, jako przewodniczący zebrań grupowych dyskusyjnych oraz konsulenci poradni dydaktycznej. Mogą to być profesorowie i starsze naukowe siły pomocnicze. Moim zdaniem cykl wykładów ogólnodydaktycznych winien przypaść profesorom i wykładowcom przedmiotów pedagogicznych.

Przewodnictwo i inicjacja grupowych zebrań miałyby należeć do tego z członków grupy, który okazałby najwięcej teoretycznego czy praktycznego zainteresowania stroną dydaktyczną danego przedmiotu. Te same osoby byłyby w zasadzie konsulentami z ramienia poradni dydaktycznej. Pod względem formalnym proponowałem, aby wstępna robota organizacyjna dokonała się w dziekanatach; miały one: 1. ustalić po dyskusji ilość i naturę grup dydaktycznych; 2. wskazać ich przewodniczących; 3. wyznaczyć jednego referenta dydaktycznego, jako stałego łącznika między zespołem organizującym a dziekanatem. Na podstawie wniosków dziekanatów zespół organizujący z dokooptowanymi członkami zespołu wykonawczego, a w porozumieniu z rektorem i prezydium ZOZ-u miał dokonać ostatecznego podziału na grupy dydaktyczne i zaprosić ich przewodniczących. W ten sposób zorganizowałyby się osobowo zespoły wykonawczy.

3. Uruchomienie pierwszych trzech wykładów z dydaktyki ogólnej.

4. Uruchomienie poradni dydaktycznej.

5. Uruchomienie ośrodka badań nad dydaktyką na stopniu uniwersyteckim.

6. Uruchomienie pozostałych 5 wykładów ogólnych oraz zebrań dyskusyjnych w grupach dydaktycznych wraz z hospitacjami.

7. Uruchomienie jednego lub paru zebrań dyskusyjnych plenarnych celem zebrania wyników akcji.

Rozłożenie tych zadań w czasie przedstawiało się następująco:

I faza:

a) ustanowienie zespołu organizującego i powołanie zespołu wykonawczego;

b) pierwsze trzy wykłady ogólnodydaktyczne;

c) organizacja poradni dydaktycznej i ośrodka badań.

II faza:

a) dalszych pięć wykładów ogólnych w odstępach mniej więcej 2—3 tygodniowych;

b) w obrębie każdego okresu trzytygodniowego między jednym wykładem a następnym zebrania dyskusyjne grupowe dla omówienia aktualnego tematu oraz organicznie powiązane hospitacje przy ruchliwych problemach.

III faza:

Zebranie dyskusyjne plenarne scalające wyniki akcji. Poradnia i ośrodek badawczy działają do końca roku.

Co do udziału w akcji zakładam, że będzie on obowiązkowy: a) dla wszystkich sił pomocniczych naukowych z wyjątkiem tych, które będą należeć do zespołu wykonawczego, a tego zwolnienia żądają; b) wszystkich profesorów (zastępców) pełniących obowiązki przewodniczących grup dydaktycznych i konsultentów.

W związku z tym trzeba zauważyć, że udział w akcji zająłby co najmniej 40—50 godzin (8 wykładów ogólnych z dyskusjami po 2 godziny = 16 godzin; 5 zebrań dyskusyjnych z hospitacjami po 4 godziny = 20 godzin; zebranie syntetyzujące 4 godziny). To jest minimum. Godzin pracy konsultacyjnej i w ośrodku badawczym nie da się przewidzieć, ale w miarę pomyślnego rozwoju akcji byłaby to wcale poważna pozycja w czasowym budżecie zainteresowanych pracowników. Trzeba więc tak rzecz ująć, aby w miarę możliwości nie było to dodatkowe obciążenie poza wymiarem etatowym, co by wpłynęło ujemnie i na jakość wyników, i — co jeszcze ważniejsze — na postawę uczestników całej akcji. Proponowałem, aby przynajmniej pomocniczym siłom zostały te godziny wliczone w etatowe zajęcia dydaktyczne. Zupełnie osobne zagadnienie stanowi sprawa ośrodka badawczego dydaktycznego; dla pełni pożytecznej pracy musiałby on rozporządzać pewnymi środkami finansowymi i choćby najskromniejszym pomocniczym personelem naukowym. Póki to za zgodą Ministerstwa nie nastąpi, trzeba rzecz urządzić bardzo prowizorycznie, aby przynajmniej zebrane materiały znalazły konieczną opiekę.

Na zakończenie zauważyłem, że mój projekt obejmuje tylko wstępne ogniwo akcji na bieżący rok akademicki. Wraziłem przypuszczenie, że na podłożu jej osiągnąć rozwinie się dalsza praca, której przedmiotem będzie opracowanie szczegółowych problemów, zwłaszcza tych, które w ramach każdego przedmiotu nastroczają specjalne trudności. Tu należałyby też przedsięwzięcia natury eksperymentalnej podejmowane z inicjatywy ośrodka badań naukowych. Tu należałyby ważne zagadnienia wychowawczych wartości nauczania uniwersyteckiego z szerokim uwzględnieniem tła ideologicznego. Uzwzględnić tu wreszcie należałoby analizę i charakter postawy ucznia uniwersyteckiego, zagadnienie frekwencji, zasad rekrutacji itp., w tej mierze, w jakiej te czynniki zależą jakoś także od dydaktyki lub też uzależniają ją od siebie. Przewidywałem, że w dalszej przyszłości otworzą się też możliwości współpracy różnych ośrodków uniwersyteckich, aby wyniki i doświadczenia zdobyte w jednej uczelni syntetyzować w skali ogólnopństwowej.

Wedle wytycznych powyższego projektu dokonano częściowej jego realizacji. W czasie od listopada 1951 r. do maja 1952 r., w miesięcznych odstępach, odbyło się 7 wykładów plenarnych o proponowanej tematyce. Zorganizowano poradnię metodyczną. Uruchomiono na razie składnicę rejestrującą i zabezpieczającą materiały związane z akcją. Materiały te po powołaniu do życia badawczego ośrodka metodycznego mogły stać się przedmiotem naukowego opracowania.

Wyniki dotychczasowej akcji nie są całkowicie zadowalające. Pragnęłoby się lepszej frekwencji na wykładach; oczekiwano by się bardziej bezpośredniej opieki władz uniwersyteckich; chciałoby się mocniejszego wpływu na najmłodsze zwłaszcza siły pomocnicze i pociągającego dla nich przykładu ze strony profesorów. Najsłabiej wypadły te punkty programu, które wymagały aktywizacji możliwie najliczniejszych uczestników w praktycznym stosowaniu i pogłębianiu wskazań podanych w teorii wygłoszonych wykładów.

Ale patrząc na rzecz ze stanowiska nie optymalnych pragnień, lecz realnych możliwości, trzeba orzec, że wyniki są jednak pozytywne. Nikt się przecież nie łudził, że podjęta akcja wywoła powszechny entuzjazm, że stare, zadawnione uprzedzenia i nieporozumienia zaraz ustąpią. Akcja usprawnienia dydaktycznego zajęła wśród rozwojowych, reformatorskich prac i poczynañ Uniwersytetu Jagiellońskiego miejsce trwałe, a jeśli nie najpocześniejsze, to w każdym razie nie podrzędne. Liczba pozyskanych stałych uczestników stanowi także osiągnięcie poważne; jest to podstawowy dla sprawy zdobyty zespół, na którego pomoc można liczyć, którego promieniowanie na resztę grona nauczającego nie może pozostać bez dodatniego wpływu. Cenimy to sobie tym więcej, iż zdobycz ta przypadła akcji bez żadnego nacisku i przymusu, nawet bez pożądaney i usprawiedliwioney propagandy. Niedostatki akcji odsłoniły pewne niedociągnięcia i w organizacji, i w nastrojach środowiska tak wyraźnie, że w przyszłości bardzo łatwo będzie te niesprzyjające czynniki usunąć lub złagodzić.

Zenon Klemensiewicz

*Uniwersytet Jagielloński
Kraków*

KSAWERY ROWIŃSKI

ZAGADNIENIA DYDAKTYKI W ZAKRESIE NAUKI MEDYCYNY

Problemy dydaktyki w zakresie nauczania medycyny są bardziej złożone niż w jakiejkolwiek innej dziedzinie wyższego szkolnictwa. Zagadnienia nauczania w zakresie nauk humanistycznych, ekonomicznych czy społecznych, w zakresie nauk matematycznych czy technicznych, w zakresie fizyki i chemii, botaniki i zoologii, a nawet w zakresie biologii i agrobiologii są znacznie mniej skomplikowane, gdyż żadna z tych dziedzin nauki nie przygotowuje do zawodu, którego wykonywanie wymagałoby tak rozległego zakresu wiedzy przy równoczesnej nieodzowności samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji.

Nauczanie medycyny ma przygotować lekarza, który z obserwacji zjawisk biologicznych na człowieku musi rozpoznać stan jego zdrowia lub choroby. Musi on ponadto umieć wyciągnąć właściwe wnioski, na podstawie tych wniosków powziąć decyzję i przystąpić do działania, które może polegać nawet na krwawym zabiegu operacyjnym na człowieku. Żadne inne studium nie przygotowuje do tak szerokiego i tak bardzo odpowiedzialnego, a równocześnie samodzielnego działania zawodowego. Lekarz ma obowiązek podejmować decyzje w nagłych przypadkach samodzielnie i bez zwłoki, która mogłaby się okazać zgubna i musi działać sam, nierzadko bez pomocy innych.

Nauka medycyny, to nauka o człowieku. Najpierw uczymy anatomii prawidłowej i fizjologii, a więc o człowieku zdrowym, o funkcjach ustroju utrzymujących go przy życiu, następnie zaś o patologii ludzkiej. Nauka medycyny omawia wpływ środowiska na człowieka i mówi o możliwościach oddziaływania człowieka na środowisko. Dlatego też nauka medycyny musi czerpać dane ze wszystkich dziedzin nauki w ogóle.

Istotną podbudowę w nauczaniu medycyny, chociaż w istocie skąpo odmierzoną, stanowi fizyka, chemia i biologia oraz marksizm-

leninizm i ekonomia polityczna. Ta teoretyczna podbudowa jeszcze ciągle bywa niedoceniana przez studenta, który jak najprędzej chciałby dorwać się do ostatecznego przedmiotu swych studiów, to znaczy do człowieka — najpierw w postaci zwłok ludzkich, które zapoznają studenta ze strukturą organizmu, a następnie do człowieka żyjącego, ale chorego, a więc potrzebującego pomocy lekarza. Podbudowa ta jest również często niedoceniana przez klinicystów i innych specjalistów medycyny, którzy zapatrzeni w swoją specjalność, najczęściej zatracają w dużym stopniu wycucie właściwych proporcji całości studium medycznego. A przecież dopiero na bazie gruntownej znajomości tych przedmiotów powinno następować nauczanie podstawowych zagadnień medycyny, jakimi są anatomia prawidłowa człowieka i fizjologia z chemią fizjologiczną. Dopiero po przebyciu tego okresu studiów anatomiczno-fizjologicznych student przystępuje bezpośrednio do zaznajamiania się z patologią ludzką i klinikami.

Można by mieć wątpliwości, czy po studium anatomii i fizjologii, a więc po pierwszych dwóch latach, nie brak w obecnie obowiązującym planie studiów okresu, w którym student mógłby się zapoznać z syntezą zdrowia, z żywym człowiekiem zdrowym, jego działalnością zawodową i społeczną, jego możliwościami fizycznymi i psychicznymi (w znacznie szerszym zakresie i nie tak ogólnikowo, jak to się dziś dzieje w ramach fizjologii), z metodami utrzymania zdrowia oraz z nauką o ośrodkowym układzie nerwowym i o wpływie tego układu na wszystko, co się w człowieku dzieje. Wydaje się, że w dalszym ciągu swych studiów, student tak przygotowany, nie zatraciłby w ciemnym jeszcze nieraz labiryncie patologii, jedynie słusznego podejścia do zagadnień patologii, polegającego na zadaniu zwalczania choroby.

Studia medyczne ulegały z biegiem lat reformom, które nie tylko wprowadzały zmiany w przebiegu studiów, ale przede wszystkim polegały na zmianach programów, co było następstwem ciągle wznawianych dyskusji na temat, czego należy uczyć i w jakim zakresie, ażeby ze studenta „wyrósł” lekarz, przygotowany do takich czynności, jakich wymagało od niego społeczeństwo danego etapu dziejów.

Dawniejsze reformy, dotyczące najczęściej planu studiów i programów nauczania, pozostawiały jednak przeważnie wielką swobodę indywidualnym zamiłowaniom i nastawieniu profesora, co wyrażało się dużymi różnicami w zakresie nauczania w poszczególnych

ośrodkach i najmniej zajmowały się tym, jak uczyć, tj. samą metodą nauczania.

Dzisiaj przed tymi, którzy zajmują się zagadnieniami nauczania medycyny stają obydwie problemy — sprawa programu i sprawa metody. W naszych akademiach medycznych mamy wprowadzić nie tak dawno wprowadzony plan studiów i jednolite programy nauczania, ale plan, ani programy nie są doskonałe, a w żadnym przypadku nie mogą pozostawać sztywne, gdyż, rzecz oczywista, nauczanie w szkole wyższej — jakkolwiek byłby jej kierunek studiów — musi w programie swym uwzględniać najnowsze osiągnięcia nauki, musi zatem stać na poziomie współczesnego stanu wiedzy. Nie trzeba tu podkreślać, jak ogromne postępy zaznaczają się w samej nauce medycyny nieomal z roku na rok i jak ponadto przełomowe dla nauki medycyny są zdobycze fizyki i chemii, biologii i neurofizjologii oraz nauki o społeczeństwie ludzkim. Dlatego też program nauczania, jednolity dla wszystkich naszych szkół, musi być często krytycznie rozpatrywany, zestawiany i ulepszany. Obecnie wprowadzamy do programu studiów medycznych naukę P a w ł o - w a zdając sobie sprawę, że niejednokrotnie nauczający będzie zmuszony sam dopiero zapoznawać się z pracami Pawłowa i jego następców. Ale kieruje nami przeświadczenie, że nie wolno, nawet na obecnym etapie, pomijać w nauczaniu podkreślenia olbrzymiej roli ośrodkowego układu nerwowego i jego wpływu na osobowość człowieka, gdyż przeniesienie zjawisk psychicznych ze sfery dociekań metafizycznych na twardy grunt badania fizjologicznego uzbroi lekarza w świadomość możliwości kierunkowego, wymiernego, a więc, mówiąc językiem lekarskim, d a w k o w a n e g o o d d z i a ł y - w a n i a n a p s y c h i k ę c z ł o w i e k a. Nada to postawie lekarza, nieraz jeszcze dość biernej, liczącej na „samoleczenie“, nastawienie bardziej czynne, twórcze wobec zagadnień, jakie życie przed nim postawi.

Z tych uwag widać, że program nauczania w medycynie rozbija się z roku na rok, a tymczasem staje przed nami konkretne i bardzo pilne zadanie zmniejszenia ilości obowiązkowych zajęć studenta medycyny. Nasz obecny program został ujęty w 6.255 godzinach obowiązujących zajęć dla każdego studenta w ciągu pięciu lat jego studiów. A zatem w ciągu trzydziestu tygodni bezpośrednich zajęć w murach szkoły, student ma średnio rocznie 1.251 godzin wykładów i ćwiczeń. Oznacza to przeciętnie 7 godzin zajęć dziennie. Na 6.255 godzin wypada 3.060 godzin wykładów i 3.195 godzin zajęć

praktycznych (na pierwszych 2 latach są to przeważnie ćwiczenia prosektoryjne i laboratoryjne, na dalszych 3 latach głównie zajęcia kliniczne). Poza 30 tygodniami zajęć bezpośrednich w murach uczelni student ma przed sobą sesje egzaminacyjne, które niezależnie od obowiązujących studenta w ciągu studiów 17 kolokwii przewidują 31 egzaminów i to w ciągu pierwszych trzech lat po 6 egzaminów rocznie, na czwartym roku 5 egzaminów i po piątym roku osiem. Prócz tego obowiązują studenta praktyki wakacyjne po trzecim i czwartym roku studiów.

Student nasz niewątpliwie jest przeciążony zajęciami w murach uczelni i nie ma dostatecznej ilości czasu na naukę własną poza uczelnią; nie ma również czasu na wypoczynek. Nie jest to tylko subiektywne wrażenie, są wyraźne sygnały, które ten stan rzeczy potwierdzają. Między innymi wskazują na to wypowiedzi samych studentów, wskazują również ankiety na temat, co student robi z czasem wolnym od nauki.

Toteż musimy wykonać zadanie podwójne: z jednej strony uzupełnić program dotąd obowiązujący, z drugiej zaś zrewidować program, ażeby zmniejszyć ilość zajęć obowiązujących studenta. Takiej pracy nie może się podjąć żaden człowiek samodzielnie, ani nawet grupa ludzi, bez szerokiej konsultacji. Jednak, gdybyśmy próbowali podejść do rewizji programu nauczania drogą konsultowania specjalistów z poszczególnych dziedzin medycyny, dowiedzieliśmy się, że mają oni zbyt małą ilość godzin do dyspozycji na nauczanie swego przedmiotu, gdyż ich przedmiot jest „trudny“, „szczególnie ważny“ i „nauczanie go w szerszym zakresie jest nieodzowne“. Mówię to na podstawie dotychczasowego doświadczenia. Możemy zanotować jeden jedyny wyjątek: nasza fizjologia, mająca do swej dyspozycji na drugim roku studiów 210 godzin, z tego 120 przeznaczonych na wykłady, a na ćwiczenia 90, znalazła się wobec programu przekraczającego jej możliwości. Dlatego też stawiamy to zagadnienie na porządku dziennym naszych rad wydziałowych skupiających przecież w sobie nasze największe, najcenniejsze doświadczenie dydaktyczne. Nikt inny tylko zespoły rad wydziałowych mogą dać nam miarodajne zespołowe opinie o tym, co wolno z programów skreślić, a co należy dodać. Jesteśmy zdania, że po przekonaniu tej sprawy w poszczególnych zespołach rad wydziałowych, dojdziemy do konkretnych wniosków, które wskażą, co dzisiaj naprawdę jest potrzebne, ażeby w ramach możliwości bez nadmiernego przeciążenia studenta, dać dobrze przygotowanego lekarza.

Pamiętać musimy, że lekarz kończący pięcioletnie studia — to jeszcze nie specjalista. Dlatego też program studiów lekarskich nie powinien być konstruowany pod kątem widzenia podawania jak największej ilości faktów, jak największej ilości treści i jak największej ilości zajęć praktycznych, które nauczyłyby obycia z chorym i zręczności, ale powinien powstawać pod aspektem troski, ażeby studentowi dać odpowiednią ilość faktów, odpowiednią ilość i jakość treści i odpowiednią ilość i jakość zajęć praktycznych.

Padają zarzuty nierealności takiego projektu rewizji programu, który z jednej strony chce wtłoczyć w ramy programu nauczania szereg nowych zagadnień, z drugiej zaś chce zmniejszyć ilość zajęć studenta, nie pomijając żadnych ważnych dla ogólnego wykształcenia lekarza przedmiotów i przy tym wszystkim nie godzi się ani na obniżenie poziomu nauczania, ani na zrezygnowanie z egzekwowania tego, co student powinien z nauczania wynieść.

Chcąc znaleźć drogę wyjścia, musimy przyjrzeć się nie tylko formalnemu stanowi sprawności studiów, polegającemu na ilości promowanych z roku na rok absolwentów, ale musimy spotkać się z tymi absolwentami w życiu i po rozmowach z nimi zetknąć się ze studentami poszczególnych lat studiów i wsłuchać się w ich słowa krytyki. Jednak z góry powinniśmy sobie uświadomić, że sprawa ta nie jest taka prosta. Odbywają się już wprawdzie narady ze studentami, a także zaczynają gdzieniedzie na zebraniach pracowników naukowych katedr stawać na porządku dziennym sprawy nauczania; ponadto zaś są już wysuwane i realizowane usprawnienia w nauczaniu. Jednakże winniśmy pamiętać, że młodzieży brak w ogólnej ocenie pobieranej nauki perspektywy zawodu, a specjalistom — naukowcom niestety dość często brak perspektywy całości nauki medycyny. Jest to nieuniknione następstwo wysokiej, ale czasami dość wąskiej specjalizacji w nauczaniu. Tymczasem nauczanie przyszłego lekarza pozostaje przecież kompleksowym zadaniem wszystkich katedr wydziału. Dlatego też traktujemy zespołowe wypowiedzi rad wydziałowych jako jedynie miarodajne konsultacje w tej sprawie od strony nauczających.

Opinie absolwentów są niestety dość różnorodne, zależnie od warunków pracy i zagadnień, z jakimi młody absolwent zetknął się w życiu, a jak wiadomo, w zawodzie lekarza pod tym względem mamy ogromną różnorodność.

Mam przed sobą dwa różne projekty reformy studiów lekarskich, pochodzące od dwojga absolwentów z ostatnich naszych rocz-

ników z 2 różnych ośrodków. Projekty te zostały opracowane w 1951 roku. Są one daleko idące i — w dużym stopniu nierealne. Ponieważ jednak potrzebę reformy projektodawcy uzasadniają wysoce niezadowolającym, ich zdaniem, stanem nauczania, dlatego zatrzymajmy się na chwilę nad tymi elaboratami.

Krytyka obecnego stanu nauczania — która w jednym i w drugim przypadku jest podobna — mówi między innymi, że studia lekarskie dają za mało wiadomości i umiejętności praktycznych, że młodzi nasi lekarze tuż po dyplomie nie są dostatecznie przygotowani do swej pracy, która nieraz, jak to wynika z okoliczności, bywa bezpośrednio po dyplomie zupełnie samodzielna. Otóż, zdaniem naszych krytyków, zasób teoretycznych wiadomości nabytych na uczelni, nie poparty w czasie studiów dostateczną praktyką, łatwo uchodzi z pamięci i wtedy stają przed młodym lekarzem dwie alternatywy: albo uczyć się już teraz samemu na nowo, albo poprzestać na tych fragmentach, które utkwiły mu w pamięci i leczyć, wówczas tak jak leczy felczer, to znaczy według objawów i rutyny, nie zaś jak lekarz, który powinien mieć wyniesioną ze szkoły umiejętność pełnego rozeznania sytuacji i wdrożenia leczenia przy czynowego.

Zgodnym zdaniem naszych krytyków obecny system studiów wnosi nadmiar obowiązkowej pracy studenta, nie pozostawiając dość czasu na naukę pozauczelnianą i na wypoczynek. Chciałbym tu dodać, że jeden z naszych rektorów, żywo zajmujący się studentami swojej uczelni, stwierdza, iż studenci pierwszych dwóch lat studiów w nieznacznym tylko odsetku czytują książki i czasopisma, nie mające bezpośredniego związku z przedmiotami szkolnymi. I nic dziwnego, skoro zajęcia na uczelni kończą się dopiero w późnych godzinach popołudniowych czy nawet wieczornych — różnie bywa w różnych ośrodkach. Program siedmiogodzinny rozciąga się w czasie często wskutek niedostatecznej przepustowości naszych pracowni, ale także nieraz — trzeba to wyraźnie powiedzieć — wskutek nie dbałości tych, którzy układając plan zajęć studenta nie pamiętają o tym, że godziny wolne między zajęciami są przeważnie dla studenta czasem straconym.

Nasi młodzi krytycy bardzo surowo odnieśli się do wykładów jako formy nauczania. Niewątpliwie dałoby się tu zacytować słowa M i c k i e w i c z a, które przytacza prof. Alfred S o k o ł o w s k i w swej *Propedeutyce Lekarskiej*: „Młodzież sądzi o wszystkim żywo, powierzchownie, a częstokroć opacznie“, jednak mimo to, że potępia-

jąc tę formę nauczania nasi krytycy niewątpliwie popełniają błąd, ich uwagi są niejednokrotnie słuszne. Cytuję: „Wielu studentów twierdzi, że wykłady są sposobem uczenia się przyjemnym, ale luksusowym. Strata czasu wynika z tego, że nie każdy profesor jest dobrym wykładowcą, że łatwiej skupić uwagę na odpowiednim podręczniku, niż na słowach wykładowcy“, że „nie łatwo zapamiętać wszystkie wiadomości, podawane jednym ciągiem w ciągu 45 minut, zwłaszcza, że wykłady następują po sobie jak w kalejdoskopie, poruszając różną tematykę“. Nawet „w ciągu jasnego i ciekawego wykładu ktoś coś przeoczy lub nie zrozumie czegoś. Powtórzenie zdania lub chwila zastanowienia wystarczyłyby. Jednak profesor mówi dalej i reszta wykładu staje się mniej zrozumiała, więc trudno ją zapamiętać“. W Warszawie duże odległości, przejazdy, śpieszenie się powodują, że „pierwsze minuty wykładu mijają źle wykorzystane z powodu braku skupienia“. „Utrwalenie i odnowienie wiadomości nabytych w ciągu dnia możliwe jest tylko wieczorem, kiedy zmęczenie fizyczne i umysłowe jest największe“. I „ostatecznie w okresie przedegzaminacyjnym większa część studentów uczy się prawie wszystkiego od początku i na nowo“.

Sprawa notatek z wykładów oceniana jest w ten sposób, że pisanie ich zmniejsza znacznie doraźną korzyść z wykładu.

„Czy naprawdę jest słuszne, by wszyscy studenci każdego roku wykonywali tę samą żmudną pracę, którą przed nimi wykonywały całe pokolenia studentów“ zapytuje lekarka - absolwentka i domaga się „znormalizowanych“ podręczników, których zakres obowiązywałby i wystarczał studentom w czasie egzaminu.

Lekarz-absolwent pisze: „Śmiała myśl zerwania z wykładami uniwersyteckimi wydaje się pozornie porywaniem z motyką na słońce, niewątpliwie wykłady mają już ustaloną tradycję i należą, można powiedzieć, do atrybutów uniwersytetu. Jest to stały, nieodłączny rekwizyt uniwersytecki — rekwizyt sięgający początków istnienia uniwersytetów. To też nie trzeba się dziwić, że wśród wielu studentów krąży powiedzenie, że wykłady to przeżytki średniowieczne, gdy nie było ogólniej dostępnego, drukowanego słowa. Oczywiście — stwierdza nasz krytyk dość miękko — jest w tych słowach przesada, ale jest również duża prawda“. Gdyż „na to, by wykład spełniał swój cel potrzeba dwóch warunków: 1) wykładowca powinien nie tylko znać swój przedmiot, ale również umieć go wykladać, wykładowca musi zaciekawiać studentów swym przedmiotem, musi ich porywać; 2) słuchacz powinien chcieć uważać i korzystać z wykładu. Spełnie-

nie tych warunków jest praktycznie nieosiągalne, gdyż przeciętnie tylko co dziesiąty profesor jest dobrym wykładowcą i przeciętnie co dziesiąty słuchacz ma pamięć słuchową. Można zmusić do uczęszczania na wykłady, nie da się jednakże tego samego zastosować do uwagi, szczególnie przy dużej liczbie słuchaczy“. „Wykład to bardzo często długa i stracona godzina“. „Wśród grona świetnych i wspaniałych uczonych, kierowników klinik i zakładów znajdziemy wielu takich, których wykłady są martwą godziną — może istotnych — ale nie uduchowionych słów“.

Cytaty te, przytoczone przeze mnie na konferencji rektorów i dziekanów akademii medycznych w styczniu br., pobudziły do żywej i szerokiej dyskusji, która wykazała, że postawienie na porządku obrad zagadnienia metod nauczania było bardzo istotną i przez większość zebranych żywo odczuwaną koniecznością. Usłyszeliśmy z ust doświadczonych profesorów szereg bardzo cennych i krytycznych uwag o dotychczasowym sposobie prowadzenia wykładów, a częściowo i ćwiczeń.

Tu należy podkreślić, że zagadnienie wykładów ma w ramach studiów lekarskich różne aspekty, zależnie od roku studiów i przedmiotu nauczania.

Jednym słowem: staje przed nami zagadnienie pedagogiki szkoły wyższej, które pomoże nam przez racjonalniejsze metody nauczania skrócić czas potrzebny dzisiaj do nauczania, pozwoli uniknąć marnotrawienia czasu zarówno naukowca-nauczyciela jak i nauczanego.

Pedagogika wyższouczeniowa — mimo że stanowi przedmiot osobnej dyscypliny naukowej — była w naszej codziennej pracy na uczelni zbyt mało uwzględniana. Bardzo duża część profesorów będących poważnymi naukowcami jest niestety nie zawsze dobrymi nauczycielami. Przeważnie myślą oni o tym, ażeby podać studentowi jak najwięcej, czasami lubują się w krasomówstwie, które nie zawsze idzie w parze z pożytkiem dla studenta, ale niezbyt często zastanawiają się czy sposób, w jaki podają materiał, jest właściwy i odpowiedni ażeby student osiągnął korzyść z tej formy nauczania.

Żyjemy w czasach, kiedy we wszystkich dziedzinach ludzkiej pracy człowiek stara się dobierać najodpowiedniejsze, najbardziej celowe, najbardziej zracjonalizowane metody pracy, a niestety nie dość pamiętamy i uprzymiśniamy sobie, że nauczanie może również być zracjonalizowane, może się posługiwać lepszymi metodami, odpo-

wiedniejszymi, prowadzącymi szybciej, bardziej bezpośrednio do tego celu, jakim jest nauczanie.

Pedagogika wyższouczeniiana różni się od pedagogiki w szkole podstawowej czy średniej, gdyż ma do czynienia z innym obiektem: młodzieżą, która ukończyła już szkołę średnią; stawia też sobie inne cele. Należy tu wyraźnie stwierdzić, że cel ten warunkuje różny charakter pedagogiki na różnych kierunkach studiów. Dlatego też staje przed naszą profesurą zadanie rozwinięcia nauki o nauczaniu medycyny. Należy stwierdzić, że dotychczasowe nauczanie medycyny w niewielkiej tylko części opierało się na metodzie naukowej, a sukcesy w nauczaniu były raczej osiągane dzięki indywidualnym zaletom profesorów, ich entuzjazmowi dla przedmiotu, którymi potrafili porwać słuchaczy, lub też ich nieraz nieświadomionymi walorami pedagogicznymi.

Profesor Alfred Sokołowski w 1920 r. pisał w swej *Propedeutyce Lekarskiej*: „Dobry i zamiłowany pedagog potrafi nawet najsuchszy przedmiot ożywić, wlać w niego ducha i wzbudzić zapał w swoich słuchaczach. Doświadczenie wykazuje, że w jednej szkole lekarskiej uczniowie słyną z gruntownej znajomości danego przedmiotu, w innej, przeciwnie ta sama umiejętność wśród uczeni cieszy się małą popularnością, co spowodowane jest jedynie mniejszym lub większym talentem danego nauczyciela”.

Mieliśmy w dziejach polskiej medycyny szereg wybitnych nauczycieli. Między innymi takim był anatom krakowski, Ludwik Tejchman (1823—1895), który potrafił wzbudzić w swych licznych uczniach zapał do samodzielnych studiów nad anatomią, takim był drugi nasz słynny anatom Ludwik Hirszfeld (1816—1876), nauczający w warszawskiej Szkole Głównej i przez kilka lat jeszcze na rosyjskim Uniwersytecie Warszawskim. Na wykłady Hirszfelda przychodzili słuchacze o całą godzinę wcześniej, aby tylko zająć miejsce na sali wykładowej. I pomimo, że Hirszfeld miał opinię pobłażliwego egzaminatora, uczono się jego przedmiotu zapamiętane, tak umiejętnie potrafił on zachęcić do nauki anatomii.

Obok takich wybitnych nauczycieli bywali też inni, których wykład uważano za „nudną piłę“, pomimo że wykładający był nieprzeciętnym naukowcem. Wykładowca taki przeważnie mówił do pustych ławek.

Dziś, kiedy słusznie żądamy odpowiedniego gospodarowania stojącym do dyspozycji czasem i nie marnowania czasu, ani sił zarówno nauczających jak i nauczanych, musimy dążyć do opracowa-

nia właściwych metod nauczania w medycynie, tak jak w każdej innej dziedzinie nauki.

Mam przed sobą pamiętnik lekarza, opisujący czasy uniwersyteckie w Berlinie z końca ubiegłego wieku (Theo M a l a d e: *Mensch, Arzt, Kaempfer*, rok wydania 1935).

„Cztery kolejne obrazy: Wczesny ranek. Amfiteatr w słynnej *Charité*. Cisza „jak makiem zasiał”. Znany klinicysta przedstawia chorego. Po prostu bezosobowo, spokojnie i rzeczowo szereguje objawy, składa cegiełkę do cegiełki, aż cały obraz chorobowy staje przed słuchaczami jak żywy, doskonale jasny. Słuchacze skrzętnie notują.

Teraz szybko na drugą salę. Byleby dostać miejsce. Coś zupełnie innego, tak samo interesujące, ale dramatyczniejsze. W tej sali czuje się tętno życia. Wykłada farmakolog, rzeczoznawca z zakresu toksykologii. W swoim wykładzie nawiązuje do niedawnego procesu o otruciu. Jakżeż ten człowiek potrafi żywo powiązać doświadczenie życiowe z doświadczeniem laboratoryjnym.

Powrót do kliniki. Wkracza na salę profesor mający tytuł „tajnego radcy”, za nim sznur asystentów, pielęgniarek, sanitariuszy. Wszyscy schylają przed nim głowy; wyraźny podziw dla jego wielkości; przesadny hołd. Wszystko odbywa się bardzo uroczyście. Profesor celebkuje. Jakby chciał powiedzieć: patrzcie — to ja. Wrażenie u krytycznego słuchacza: śmieszna próżność, przedstawienie przypominające farsę; irytacja i rozczarowanie. Korzyść istotna — żadna.

I ostatni obraz. Wykład tego Najwybitniejszego, tego Starego (mowa o Rudolffie V i r c h o w i e, który umarł w 1902 r. w wieku 81 lat) — który kiedyś rzekł: „Patrzcie, takie oto są tkanki, narządy, nowotwory“. Wszystko ustroje komórkowe. *Omnis cellula e cellula!* Głęboki podziw nowicjusza dla genialnego badacza. Ale wykład rozczarowuje. Suchy. Bez wewnętrznego ognia. Słowa, które nic nie dają. Nikt się nie troszczy o to, ażeby słuchacz zrozumiał słowa profesora. Preparaty anatomiczne wędrują przez ławki studenckie bez interpretacji, niezrozumiane, nieoglądane. Wielkość nie zastąpi wykładowcy.“

Jakżeż inaczej wspomina ten lekarz swoje studia początkowe na małej uczelni prowincjonalnej, gdzie istniał bezpośredni kontakt studentów z profesorem, gdzie po prostu, kiedy student czegoś nie rozumiał, zwracał się wprost do profesora z prośbą o wyjaśnienie i wyjaśnienie to zawsze otrzymywał.

W dużym mieście, w murach wielkiej uczelni, jest jakby zagubiony; nikt nie troszczy się o niego; studenta ogarnia rozpacz, rozumie połowę tego, co słyszy i traci niepotrzebnie czas.

Widzimy, że trudności naszych studentów nie są w dziejach medycyny czymś nowym, występowały one i dawniej i to niejednokrotnie w znaczniejszym stopniu niż dzisiaj, kiedy staramy się do tych zagadnień podchodzić z pełną świadomością i usuwamy stopniowo największe trudności.

Przypomnieć warto co prof. Alfred Sokołowski pisał w 1920 r.: „W dzisiejszych jednakże czasach, gdy słuchaczy wyższych kursów medycyny w każdej niemal szkole lekarskiej liczy się na całe setki, albo i więcej ... wykłady odbywają się w wielkich audytoriach, a jednocześnie demonstrowany bywa odpowiedni chory. Wykłady takie, często wysoce interesujące dla ukończonego lekarza, przynoszą stosunkowo małą korzyść studentowi medycyny, gdyż właściwie mówiąc są to nieraz i bardzo znakomite wykłady patologii szczegółowej chorób wewnętrznych z jednoczesną demonstracją najczęściej rzadszych i wysoce interesujących przypadków, służących za popis wykładowy danemu profesorowi. Wypadki zaś zwykłe, codzienne — że tak powiedzieć mogę — najczęściej przytrafiające się w praktyce, są niemal zupełnie zaniebawiane, więc student odnosi korzyść małą, tym bardziej, że właściwie mówiąc, nie wie on, jakie były dalsze losy chorego, gdyż do kliniki najczęściej studenci dostępu nie mają“. „Nauczanie w klinikach wewnętrznych, aczkolwiek niesłychanie ważne dla wykształcenia praktycznego lekarza, jest jednakże częściowo jednostronne, ze względu na to, że często nawet nauczyciele kliniczni a z nimi i uczniowie lekceważą lekko chorych, tak zwane zwykłe przypadki, a całą ich uwagę pochłaniają przypadki zbyt powikłane i rzadkie, w których profesor może wykazać swą bystrość i talent rozpoznawczy, sprawdzony na stole sekcyjnym“.

Z wszystkiego, co przytoczyłem, widać, jak złożoną sprawą jest pedagogika wyższouczelniana w zakresie nauczania medycyny. Inne kryteria mają znaczenie w latach przedklinicznych, inne w latach klinicznych. A wszystko razem powiązane jednym wspólnym celem, jakim jest danie możliwie najwyższych kwalifikacji zawodowych młodemu lekarzowi.

Podkreślaliśmy już na wstępie, że lekarz musi być zdolny do samodzielnej decyzji i samodzielnego działania i dlatego w murach wyższej uczelni musi posiadać odpowiedni zasób wiadomości o człowieku, musi nauczyć się rozpoznawać przyczyny i skutki, nauczyć

się wnioskować logicznie, wyrobić w sobie poczucie odpowiedzialności, zbudzone i rozwinięte przykładami tego, co przeżył w klinikach. Szkoła musi nauczyć studenta medycyny sposobów, metody nabywania wiadomości, musi go nauczyć samodzielnego znajdowania odpowiedzi na pytania, jakie będzie przed nim stawiało życie. A życie będzie stawiało pytania w tyłu zagadnieniach i w tyłu odmianach, że bardzo często nie wystarczą odpowiedzi utarte, stereotypowe, gotowe. Często nie będzie odpowiedzi pewnej, będzie odpowiedź relatywna. Lekarz stanie przed zagadnieniem: albo tak, albo inaczej; będzie musiał decydować, będzie musiał ponosić odpowiedzialność za skutki. Nie uniknie błędów. Zadaniem szkoły jest, ażeby błąd ten nie był następstwem braku wiedzy czy braku umiejętności w spostrzeganiu i wnioskowaniu. Niestety, błędy, które zdarzają się lekarzom, deprecjonują medycynę w oczach tych, którzy stykając się z nią doznają zawodów. Właśnie w dziedzinie wykonawstwa medycyny jest ciągle jeszcze tak wielka niedoskonałość, że promieniuje to niesłusznie na całą dziedzinę medycyny, a więc i na naukę medycyny.

Już H i p o k r a t e s miał powody, ażeby w te słowa ująć ówczesną sytuację medycyny: „Lecznictwo jest sztuką ze wszystkich najszlachetniejszą, przez nieuctwo jednak wykonawców jego, zarówno jak i płytkość sądu tych, którzy tamtych oceniają, staje się sztuką teraz już ze wszystkich najpośledniejszą“.

Dlatego też problemy dydaktyki, które w zakresie medycyny są tak złożone i trudne oraz ustalenie właściwego programu, któryby obejmował wszystko, co jest obecnie potrzebne do wykształcenia lekarza, wymagają zespołowego wysiłku wszystkich naszych doświadczonych pedagogów. Toteż należy z całą uwagą wsłuchać się w głosy dyskusji, jaka zainicjowana została i toczy się obecnie w ramach wszystkich wydziałów lekarskich naszych akademii medycznych.

Ksawery Rowiński

*Akademia Medyczna
Warszawa*

ZDZISŁAW PAZDRO

RADY PEDAGOGICZNE NA POLITECHNICE GDAŃSKIEJ

Nowe zadania, jakie stanęły przed wyższymi uczelniami spowodowały konieczność wprowadzenia nowych, odmiennych metod pracy, niż w uczelniach z czasów kapitalistycznych. Do tych nowych zadań należy przede wszystkim planowa produkcja kadr fachowych zgodnie z potrzebami Planu Sześcioletniego i dalszych długoterminowych planów gospodarczych. Pod względem ilościowym produkcja kadr przewyższa wielokrotnie jakiegokolwiek liczby przedwojenne. Pod względem jakościowym profil szkoleniowy i sylwetka absolwenta wyższej uczelni mają być ściśle określone. Na wszystkich uczelniach zostały wprowadzone jednolite plany studiów i jednolite programy. W stylu pracy wyższej uczelni pojawiły się nowe, nieznane dawniej cechy, jak dyscyplina i równomierny, planowy rytm pracy.

Planowość, dyscyplina pracy i równomierność pracy — oto trzy najbardziej istotne, nowe cechy pracy dydaktycznej na wyższych uczelniach. Wprowadzenie do naszej pracy tych cech, ich pogłębienie i utrwalenie nie należy bynajmniej do zadań łatwych i wymaga wielkiego wysiłku zarówno ze strony personelu nauczającego jak też studiującej młodzieży. Nasze władze szkolne z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego na czele, a także poszczególne uczelnie szukają sposobów, które by ułatwiły i usprawniły realizację nowych zadań i nowego stylu pracy.

W tym również celu zostały w roku akademickim 1951/52 wprowadzone na Politechnice Gdańskiej rady pedagogiczne. Inicjatywa wyszła ze strony Komitetu Uczelnianego PZPR i została wprowadzona w życie przez rektora i dziekanów.

Rady pedagogiczne pomyślane były jako instrument usprawnienia pracy dydaktycznej na poszczególnych wydziałach i latach oraz jako organ pomocniczy dziekanów dla utrzymania dyscypliny pracy, jej równomierności i planowości. Tak postawione cele spowodowały konieczność powołania na uczelni tylu rad, ile jest wydzia-

łów i lat studiów. Rady te wprowadzone zostały jedynie dla niższego stopnia studiów. Być może, że na niektórych większych wydziałach i na niektórych latach było by celowe wprowadzenie rad pedagogicznych nawet dla poszczególnych oddziałów.

Rady pedagogiczne na naszej uczelni pracują zaledwie jeden semestr. Jest to zbyt krótki okres czasu na to, aby w całej pełni ocenić w jakim stopniu rady pedagogiczne przyczyniły się do realizacji zadań uczelni jako zakładu produkcyjnego *sui generis*. Brak nam jeszcze liczb dla ścisłego uzasadnienia wniosków wynikających z pracy rad pedagogicznych, ale wydaje się, że inicjatywa była szczęśliwa i celowa. Tam, gdzie rady pedagogiczne pracowały rzetelnie, nie formalistycznie, tam gdzie pogłębiły swą pracę — tam wyniki były rzeczywiście pozytywne, usprawiedliwiające w całej pełni powołanie rad.

Podane tutaj uwagi oparte są przede wszystkim na materiale zebranym z doświadczeń rad pedagogicznych na Wydziale Inżynierii Lądowej i Wodnej. Wydaje nam się, że na Wydziale tym rady pracowały dobrze. W działalności naszych rad pedagogicznych upatrujemy przyczynę radosnego dla nas faktu, że Wydział Inżynierii pod względem ilości pozytywnie złożonych egzaminów w sesji zimowej wysunął się na czoło naszej uczelni.

Rady pedagogiczne na poszczególnych wydziałach powoływane są przez Rady Wydziałowe w następujący sposób: na wniosek dziekana Rada Wydziału wybiera ze swego grona przewodniczących rad pedagogicznych dla poszczególnych lat i upoważnia ich do zorganizowania rad pedagogicznych, którymi będą kierować. Przy wyborze przewodniczącego rady pedagogicznej należy mieć na względzie profesora wykładającego na tym roku studiów, którym jego rada ma się opiekować. Taki bowiem przewodniczący rady ma możliwość utrzymania bezpośredniego kontaktu ze studentami w ciągu całego roku akademickiego. Innymi postulatami stawianymi przewodniczącym rad są: doświadczenie w pracy pedagogicznej na wyższej uczelni, rzeczowy i życiowy stosunek do młodzieży oraz pewne zdolności organizacyjne. Przewodniczący rady pedagogicznej jest równocześnie opiekunem danego roku. Sumiennie i poważnie pojęte obowiązki przewodniczącego rady pedagogicznej — jeśli mają dać pozytywne wyniki — wymagają poświęcenia znacznej ilości czasu. Z tej przyczyny przewodniczący rady nie powinien być, o ile możliwości, obciążony innymi obowiązkami administracyjno-organizacyjnymi na wydziale.

Przed przystąpieniem do zorganizowania rady pedagogicznej przewodniczący zapoznaje się z obowiązującym programem i zaprasza na członków rady wszystkie osoby spośród personelu nauczającego, które są czynne w jakiejkolwiek funkcji dydaktycznej na danym semestrze. Wobec tego, że rady pedagogiczne mają być instrumentem „produkcyjnej sprawności“, wydaje się rzeczą oczywistą, że w skład rady winni wchodzić wszyscy wykładowcy, lektorzy, adiunkci i asystenci czynni na danym semestrze.

W skład rady powołani są bezwarunkowo wszyscy opiekunowie grup studenckich. Stanowią oni łącznie z przewodniczącym jakby sztab rady, — gdyż z racji pełnionych funkcji powołani są do stałej, bieżącej kontroli dyscypliny pracy i postępów studentów. Oni też powinni najlepiej znać jasne i ciemne strony swych podopiecznych grup.

Na niektórych wydziałach utarł się już zwyczaj, że w radach pedagogicznych bierze udział przedstawiciel dziekanatu, — dziekan albo prodziekan. Udział taki jest bardzo wskazany, ponieważ — jak doświadczenie pokazało — rady pedagogiczne często podejmują tego rodzaju decyzje, których realizacja leży w kompetencji dziekanatu. Z drugiej strony dziekan lub prodziekan, jako odpowiedzialny za tok pracy na swoim wydziale, powinien mieć prawo do osobistego uczestniczenia w obradach, udzielania potrzebnych wyjaśnień, wpływania na postanowienia rady itp.

Praca rad pedagogicznych staje się w całej pełni wartościowa i realna, jeśli oparta jest na aktywnej współpracy z młodzieżą. Świadomość tego faktu uległa u nas w ciągu pierwszego semestru działalności rad pedagogicznych gruntownemu pogłębieniu. Przewodniczący winien do rady zaprosić w pierwszym rzędzie starostów poszczególnych grup studenckich, a ponadto także specjalnie delegowanych przedstawicieli organizacji młodzieżowych.

Na wydziale naszym brał również udział w posiedzeniach przedstawiciel wydziałowej organizacji partyjnej.

W takim składzie rada pedagogiczna liczy 25—40 osób (zależnie od roku studiów).

Jeśli na przełomie jesiennego i wiosennego semestru zachodzą zmiany programowe, wówczas oczywiście należy dokonać zmiany w składzie rady.

Pierwsze posiedzenie każdej rady pedagogicznej powinno odbyć się natychmiast po rozpoczęciu danego semestru. Wiemy z doświadczenia, że początek każdego semestru jest zawsze trudny.

W ciągu wakacji letnich młodzież wychodzi z trybu szkolnego i ponowne wdrożenie się w normalną pracę na wykładach i ćwiczeniach wymaga zawsze pewnego czasu, nieraz przedłużającego się do kilku tygodni, a w niektórych przypadkach nawet do połowy semestru. Wysiłek studenta w czasie zimowej sesji egzaminacyjnej wzrasta bardzo wysoko, poczem po jej zakończeniu następuje odprężenie i osłabienie energii. A więc znowu — już po raz drugi w ciągu roku — mamy moment depresyjny, trudny do przebycia. Trudności na początku każdego semestru pomnażają jeszcze inne przyczyny, jak np. niedociągnięcia w rozkładzie godzin, kolizje z wykorzystywaniem sal wykładowych itp. Początek więc każdego semestru wymaga szczególnej czujności ze strony rad pedagogicznych oraz takiej mobilizacji sił, aby do minimum skrócić czas potrzebny na pełny rozruch maszyny pedagogicznej i doprowadzenia do regularnej, równomiernej systematyki pracy.

Tak więc należałoby dążyć do tego, aby pierwsze posiedzenia rad pedagogicznych odbyły się w pierwszych dniach semestru. Będzie ono poświęcone kilku sprawom.

Przede wszystkim przewodniczący przedstawi zebranim nazwiska osób proponowanych do składu rady uzgadniając ostatecznie kto kogo reprezentuje — katedrę, przedmiot zlecony, lektorat, młodzież itp. Oprócz osób proponowanych przez przewodniczącego rada może każdej chwili dokooptować lub zaprosić kogo uzna za stosowne. Z drugiej strony rada może z uzasadnionych względów zwolnić kogoś ze swego grona, o ile to nie spowoduje trudności w jej pracach.

Na osobach powołanych do rady pedagogicznej ciąży obowiązek uczestnictwa w jej posiedzeniach i aktywnej współpracy. W związku z tym prowadzi się normalną listę obecności, a dobrym obyczajem jest, że osoby nie mogące przybyć na posiedzenie zawiadamiają o tym zawczasu przewodniczącego. Aktywny udział w pracach rady polega na przygotowaniu dla potrzeb rady sprawozdań, wykazów, opinii, elaboratów, wniosków, braniu udziału w dyskusjach itp.

Dalsza wewnętrzna organizacja każdej rady polega na powołaniu zastępcy przewodniczącego oraz sekretarza, który prowadzi krótki treściwy protokół.

Rada pedagogiczna już na pierwszym w danym semestrze zebraniu winna zorientować się czy nie ma jakichś niedociągnięć w pracy pedagogicznej na wydziale, a w razie ich ujawnienia, powziąć decyzje zmierzające do ich usunięcia.

Poza tym, tematem obrad pierwszego posiedzenia winno być ustalenie planu prac rady. Ramowy plan mógłby obejmować następujące zagadnienia:

1. ustalenie terminarza zebrań,
2. opracowanie harmonogramu kolokwiów sprawdzających, zaliczeniowych oraz egzaminów,
3. bieżąca kontrola postępów studentów,
4. kontrola biegu ćwiczeń,
5. bieżąca kontrola dyscypliny pracy,
6. inne zagadnienia.

Jak wspomnieliśmy, zadaniem rad pedagogicznych jest stała, bieżąca kontrola całego toku pracy pedagogicznej i jej sprawności. Z tego założenia wynika postulat możliwie częstego zwoływania zebrań rad. Na podstawie dotychczasowego doświadczenia zdaje się, że okres 2-tygodniowy pomiędzy posiedzeniami, jest dostatecznie krótki, aby zapewnić ciągłość pracy rady. Daje on możliwość bardzo szybkiego uchwycenia — przy odpowiedniej metodzie pracy — wszelkich „niepożądanych“ objawów w toku studiów naszych uczniów i powzięcia na czas odpowiednich decyzji zaradczych. Z drugiej strony okres 2-tygodniowy jest wystarczająco długi aby móc zebrać materiał potrzebny do zorientowania się jak przebiega praca i jakie są postępy studentów. W takim bowiem okresie czasu prawie zawsze przypadną jakieś kolokwia, jakieś terminy zakończenia i oddania tematów ćwiczeniowych lub laboratoryjnych itp.

W ciągu jednego semestru odbywa się ogółem 8—9 posiedzeń rady pedagogicznej. W miarę jak usprawnialiśmy pracę samych rad, doszliśmy do tego, że poszczególne posiedzenia trwały przeciętnie po 2 godziny. Niewątpliwie rady pedagogiczne są dodatkowym obciążeniem personelu nauczającego i niektórych studentów, ale te godziny pracy poświęcone radom pedagogicznym przynoszą bardzo cenny plon w postaci usprawnienia szkolenia, a na tym każdemu pedagogowi powinno zależeć.

Harmonogram kolokwiów i egzaminów jest jednym z pierwszych zadań rad pedagogicznych. Jest on drogowskazem i regulatorem pracy planowanej na okres kilku miesięcy, — na semestr kulinujący z reguły w okresie sesji egzaminacyjnej. Wczesne więc opracowanie i ogłoszenie harmonogramu jest dla procesu szkolenia i uczenia się postulatem szczególnie ważnym.

Harmonogram winien objąć wszelkiego typu kolokwia oraz egzaminy. Przy jego zespołowym opracowaniu przewodniczący rady

musi zwracać baczną uwagę na to, aby terminy kolokwiów były rozmieszczone mniej więcej równomiernie i nie tworzyły niepożądanych zagęszczeń. Egzamin w czasie sesji nie mogą wypadać codziennie, lecz muszą być przedzielone kilku dniami przerwy. Trzeba przyznać, że nie jest to sprawa łatwa. Pożądane jest przeplatanie przedmiotów trudniejszych łatwiejszymi.

Opracowany harmonogram uzyskuje aprobatę dziekana i zostaje ogłoszony. Od tej chwili staje się on planem obowiązującym obie strony, i to w równej mierze katedry i personel nauczający, jak i studentów. Harmonogram ten powinien być ściśle przestrzegany. Jakiegokolwiek zmiany terminów są niedopuszczalne bez zgody rady pedagogicznej, a w nagłych wypadkach przewodniczącego rady.

Do bardzo ważnych zadań rad pedagogicznych należy kontrola wykonania planu kolokwiów w ciągu semestru i egzaminów w czasie sesji. Kontrola taka przeprowadzana jest bieżąco, to znaczy, że na najbliższym zebraniu rady odbywającym się po kolokwium złożone zostaje sprawozdanie z przeprowadzonego kolokwium. Sprawozdania takie składają przedstawiciele poszczególnych katedr względnie przedmiotów zleconych lub lektoratów. Przede wszystkim należy ustalić listę studentów, którzy nie przystąpili do kolokwium oraz tych, którzy złożyli je z postępek niedostatecznym.

Zacznijmy od tych ostatnich. Rada musi szczegółowo przeanalizować przyczyny, z powodu których pewna grupa studentów nie złożyła kolokwium pozytywnie. Jak wiadomo przyczyny mogą być najrozmaitsze — szczególnie trudny przedmiot, niedostateczne przygotowanie podstawowe (szkoła średnia), zbyt obfity materiał, niewłaściwa metoda nauczania, zlekceważenie przedmiotu przez studenta, wrodzony brak zdolności u poszczególnych jednostek, niewystarczające pomoce naukowe, brak skryptów i podręczników, nieharmonizowanie ćwiczeń z wykładami, nadmierne obciążenie pracą społeczną itp. W dyskusji nad przyczynami nieudanych kolokwiów nie można pominąć opinii przedstawicieli młodzieży, która często dostrzega braki i niedociągnięcia tam, gdzie ich nie dojrzał personel naukowy. Zależnie od przyczyn, które zostały ustalone, rada podejmuje odpowiednie decyzje, jak np. dodatkowe konsultacje, ćwiczenia, repetycje, korepetycje, pogłębienie metod grupowego uczenia się, wzmoczenie opieki nad słabszymi ze strony zdolniejszych studen-

tów, ulepszenia w metodzie nauczania itd. Decyzje, które rada pedagogiczna podejmuje w celu usprawnienia pracy wykładowców i studentów są oczywiście obowiązujące i rada ma prawo kontroli ich wykonania.

Rada pedagogiczna powinna dążyć do takiego przygotowania studentów, aby najbliższa sesja egzaminacyjna mogła przejść gładko i sprawnie i dać jak najwyższy odsetek egzaminów złożonych pomysłnie, oczywiście bez obniżenia poziomu. Bezpośrednio po zakończeniu sesji rada zbiera się na posiedzenie w celu wysłuchania sprawozdania z przebiegu sesji egzaminacyjnej, złożonego przez przewodniczącego rady względnie dziekana, oraz przedyskutowania i wszechstronnego przeanalizowania jej wyników. Niewątpliwie wynikną z tej analizy wnioski, które będzie można spożytkować przy przygotowaniu następnej normalnej sesji. Na tym samym posiedzeniu rada opracowuje harmonogram egzaminacyjnej sesji poprawczej.

Po zakończeniu sesji poprawczej rada pedagogiczna zapoznaje się również z jej wynikami. Mając teraz bogaty materiał z całego semestru, z sesji egzaminacyjnej zwyczajnej i poprawczej, rada może stwierdzić ostatecznie, czy jest wśród studentów jeszcze jakiś materiał bezwartościowy, który należało by z uczelni usunąć. Listy tych studentów należy przekazać dziekanowi z wnioskiem o usunięcie z uczelni. W tym względzie możemy się śmiało oprzeć na oświadczeniu wiceministra H. G o l a ń s k i e g o, że „żadne postulowane procenty odsiewu nie mogą usprawiedliwiać ani powodować przepychania bezwartościowego materiału ludzkiego przez wyższe studia“ (*Życie Nauki*, 1951, 4).

Równie ważną rzeczą jak przestrzeganie harmonogramu kolokwiiów jest sprawa ćwiczeń. Również i ćwiczenia z poszczególnych przedmiotów winny być ujęte harmonogramem. Powinien on wyszczególniać kolejno tematy ćwiczeń i terminy, w których każdy temat będzie przez studentów przerabiany i terminy, w których powinien być oddany w gotowej formie (sprawozdanie, obliczenie, projekt, rysunek, preparat itp.), a także terminy kolokwiiów przejściowych, jeśli one są w danym systemie ćwiczeń stosowane. Harmonogramy takie winny być przez katedry ogłoszone i podane do akt przewodniczącego rady pedagogicznej.

Rada może i powinna bieżąco wykonywać kontrolę nad wykonaniem i przebiegiem ćwiczeń. W tym celu przewodniczący wzywa poszczególne katedry do składania odpowiednich sprawozdań na zebraniach rady. Otrzymuje ona tym sposobem znowu bardzo cenny

materiał, który pozwoli jej na ocenę rytmu i przebiegu pracy na odcinku ćwiczeń. Należy przy tej sposobności zwrócić szczególną uwagę na tych studentów, którzy opóźniają się i zalegają z ćwiczeniami. Znowu wypadnie zbadać przyczyny zaległości i podjąć kroki zmierzające do ich usunięcia.

Jest rzeczą celową, aby rada mogła zapoznać się z metodyką prowadzenia ćwiczeń przez poszczególne katedry, gdyż często wadliwa metoda staje się przyczyną zatorów w toku ćwiczeń.

Kontrola dyscypliny pracy, — którą do tej pory sprawował dziekan — przez wprowadzenie rad pedagogicznych przechodzi do ich kompetencji. Po pierwsze dlatego, że zagadnienie sprawności szkolenia łączy się ściśle z kwestią dyscypliny pracy powtórze dlatego, że rady pedagogiczne traktujemy jako organy pomocnicze dziekanów. Dziekan może więc przelewać niektóre swoje uprawnienia na rady. Taką zasadę postawiliśmy na Wydziale Inżynierii nie naruszając jednak w niczym kompetencji komisji dyscypliny pracy.

Do składania bieżących sprawozdań z dyscypliny pracy studentów najbardziej powołani są opiekunowie grup, którzy od starszostw otrzymują odpowiedni materiał. Na podstawie tych sprawozdań rada ma możliwość szybkiego uchwycenia jednostek, które nie przestrzegają obowiązującej dyscypliny pracy i zastosowania do nich odpowiednich sankcji. Sprawa sankcji może być potraktowana jednostopniowo lub dwustopniowo. W pierwszym przypadku, rada po stwierdzeniu złamania czy przekroczenia dyscypliny, przekazuje studenta dziekanowi z wnioskiem o odpowiednie ukaranie. W drugim przypadku rada może najpierw sama udzielić pewnych kar, np. upomnienia, ostrzeżenia, nagany w lżejszych przypadkach, zaś przypadki cięższe lub o charakterze chronicznym, odsyłać do dziekana względnie do komisji dyscypliny pracy. Studenci chronicznie lekceważący przepisy dyscypliny pracy, terminy ćwiczeń, kolokwiiów itp. powinni być z całą stanowczością karani według obowiązujących przepisów dyscyplinarnych.

Wymienione powyżej zagadnienia z pewnością nie wyczerpują tematyki prac rad pedagogicznych. Już w ciągu dotychczasowej naszej krótkiej praktyki okazało się, że istnieje szereg ważnych spraw, które wyłaniają się w toku usprawniania pracy dydaktycznej na wyższych uczelniach, jak np. kwestie pomocy naukowej, warunków sanitarno-higienicznych, ciasnoty lokalowej, sprawy programowe, sprawy niedostatku etatów pomocniczych sił naukowych itp.

Kończąc niniejsze uwagi, chciałbym podkreślić, że rady pedagogiczne w żadnym przypadku nie powinny traktować powierzonych im spraw w sposób bezduszno-formalistyczny. Przeciwnie, działalność rady wtedy będzie naprawdę skuteczna i da trwałe rezultaty, gdy w pracy swej zastosuje ona najlepsze metody wychowawcze. Szczególnie przewodniczący rady i opiekunowie grup mogą te wychowawcze momenty wprowadzić do swych osobistych kontaktów z powierzoną ich opiece młodzieżą.

Zygmunt Pazdro

Politechnika Gdańska

ZOFIA KIETLIŃSKA

PIERWSZE KROKI NA WYŻSZEJ UCZELNI

W całokształcie procesu nauczania na wyższej uczelni — pierwszy rok studiów odgrywa niewątpliwie nader poważną rolę. Młodzież przychodząca bezpośrednio ze szkoły średniej do wyższej uczelni powinna od samego początku znaleźć właściwą opiekę, która pomogłaby jej w należyty sposób zorganizować pracę na uczelni i ułatwiłaby przystosowanie się do nowego systemu i stylu pracy, tak odmiennego od stosowanego w szkole średniej.

Wprawdzie jednym z głównych zadań szkoły wyższej jest nauczanie studenta samodzielnego myślenia i samodzielności w organizowaniu pracy — nie może to być jednak równoznaczne z pozostawieniem studenta od pierwszych chwil samemu sobie.

Właśnie pierwsze chwile pobytu na uczelni winny być tak zorganizowane, żeby studenta od samego początku ustawiły na właściwym torze, po którym dalej będzie już mógł iść coraz bardziej samodzielnie.

Zastanawiając się nad tym, jak zorganizować pracę ze studentami pierwszego roku studiów, należy przede wszystkim rozważyć jakie są przyczyny złych jeszcze wyników pracy studenckiej na naszych uczelniach, dużego odsiewu wstępnego i dużego odpadu — szczególnie na roku pierwszym.

Powody tego niezadowalającego stanu rzeczy można zgrupować w pięciu zasadniczych punktach. Pierwszą i bardzo istotną przyczyną jest niewątpliwie niewystarczające przygotowanie większości studentów z zakresu szkoły średniej. Drugim, również bardzo ważnym powodem są trudne warunki materialne i mieszkaniowe przeważającej części młodzieży studiującej. Trzecim powodem jest bardzo duże programowe obciążenie studenta. Czwartym powodem słabych wyników jest często spotykane nieorientowanie studenta co do zakresu studiów na danym wydziale i specyfiki wydziału, na którym nieraz student znajduje się zupełnie przypadkowo, a czasem i wbrew

swojej woli. I wreszcie ostatnim, piątym z kolei powodem dużego odpadu i odsiewu jest to, że student nie potrafi zorganizować sobie pracy na uczelni w sposób właściwy, planowy i systematyczny od samego początku pobytu na uczelni.

Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwo Oświaty dążą do usunięcia przyczyn słabych wyników pierwszego etapu studiów wyższych i poświęcają wiele uwagi zarówno sprawie usunięcia braków w zakresie szkolnictwa średniego, jak też otoczeniu coraz większą opieką materialną szerokich rzesz studiującej młodzieży, czy to poprzez coraz bardziej masową akcję stypendialną, czy też przez rozbudowę domów akademickich. Również przyczyna trzecia — duże obciążenie programowe na studiach technicznych — da się usunąć przez wprowadzenie ośmiosemestralnego okresu nauczania na miejsce dotychczasowego sześciu semestrów. Rozłożenie dotychczasowego trzyletniego materiału programowego na okres czterech lat — niewątpliwie przyczyni się bardzo wydatnie do lepszego przestudowania i przyswojenia wymaganego programu.

Zadaniem zasadniczym, które uczelnia powinna stawiać sobie na pierwszym planie jest troska o usunięcie ostatnich przyczyn złej przepustowości uczelni. Jest to, po pierwsze, kwestia właściwego zorganizowania pracy studenta na uczelni, po drugie — sprawa zorientowania studenta w specyfice studiowanej specjalności i wreszcie sprawa zapoznania go z zakresem przyszłej pracy w zawodzie.

Niezależnie od wyżej wymienionych zadań, stojących przed każdą uczelnią, zadaniem kluczowym w dziedzinie usprawnienia procesu nauczania, jest na obecnym etapie zadanie dopomożenia studentowi w nadrobieniu i wyrównaniu podstawowych braków wykształcenia uzyskanego w szkole średniej.

Wyższa uczelnia w zasadzie nie ma obowiązku ani potrzeby powtarzania programu szkoły średniej i błędem byłoby twierdzenie, że powinna to robić. Szkoła średnia powinna tak realizować swój program, aby student przychodzący na wyższą uczelnię nie odczuwał podstawowych braków z zakresu wykształcenia średniego. Jednakże do zagadnienia tego trzeba podejść w chwili obecnej pod kątem widzenia rzeczywistego stanu rzeczy i wyciągnąć właściwe wnioski życiowe. Szkoła średnia powinna teoretycznie dawać wystarczające przygotowanie podstawowe swoim absolwentom, ale faktem bezspornie stwierdzonym jest — że przygotowanie jakie daje ta szkoła w obecnej chwili jest niedostateczne. Niewątpliwie jest to przej-

ściowy stan rzeczy, obserwujemy zresztą jego stopniową poprawę, tym niemniej stoimy wobec faktu niedostatecznego przygotowania naszych studentów i powinniśmy z tego konkretnego faktu wyciągnąć konkretne wnioski. Nie możemy pominąć tego zagadnienia wstydliwym milczeniem, nie możemy przejść nad nim do porządku dziennego. Naszym obowiązkiem winno być usunięcie tych braków, jeżeli bowiem nie zrobimy tego, to cały dalszy proces nauczania będzie bazował na fikcyjnym fundamencie i wartość nauczania wyższego na skutek braku zasadniczych podstaw może być znikoma, lub wręcz żadna.

W świetle powyższego wydaje się celowe ustalenie pewnych ogólnych wytycznych w sprawie organizacji pracy na pierwszym roku studiów, wytycznych, których zrealizowanie podniosłoby stopień sprawności studiów.

Dlatego z uznaniem i zadowoleniem przyjęliśmy zarządzenie Ministerstwa o rozpoczęciu zajęć na pierwszym roku studiów o miesiąc wcześniej, czyli od 1 września. Właśnie ten dodatkowy miesiąc powinniśmy wykorzystać dla ustalenia pracy na cały semestr czy rok.

Zadanie, stojące przed nami można rozbić na trzy zasadnicze grupy: 1. Zapoznanie studenta ze specyfiką studiowanej specjalności, 2. Pomoc w zorganizowaniu planowej i systematycznej pracy, 3. Pomoc w sprawie usunięcia braków wykształcenia z zakresu szkoły średniej.

W celu zapoznania studentów ze specyfiką studiowanej specjalności należałoby w okresie pierwszego miesiąca zajęć zorganizować cykl odczytów, zaznajamiających studenta ze strukturą uczelni i wydziału, a następnie z tematyką oddziałów i sekcji danego wydziału tak, aby student mógł się zorientować w fachowej sylwetce absolwenta danej specjalności. Poza tym bardzo wskazane byłoby pokazanie studentom od strony praktycznej ich przyszłych warsztatów pracy, za pomocą zorganizowania wycieczek pokazowych do odpowiednich zakładów produkcyjnych. Również bardzo pożyteczne i wskazane byłoby zorganizowanie dla studentów poglądowej wystawy prac, ze szczegółowym wskazaniem na prace zasadnicze, specjalizujące studenta w poszczególnych kierunkach studiów.

Jeśli chodzi o pomoc studentom w zakresie organizacji pracy na uczelni, należy zwrócić specjalną uwagę na dwa zagadnienia. Pierwszym zagadnieniem jest położenie jak największego nacisku

na konieczność planowej i systematycznej pracy od pierwszego dnia pobytu na uczelni. W związku z tym przy układaniu planu zajęć należy uwzględnić i przewidzieć poza programowymi godzinami wykładów, ćwiczeń i seminariów — również *godziny pracy własnej* z poszczególnych przedmiotów i to zarówno *pracy własnej*, jak i *pracy pod kontrolą* asystentów. Zaplanowana i kontrolowana praca własna niewątpliwie pomoże studentowi w systematycznej nauce — a systematyczność pracy jest podstawowym warunkiem osiągnięcia dobrych wyników nauki. W uczelniach technicznych trzeba również położyć jak największy nacisk na konieczność wykonywania wszelkich prac kreślarskich i projektowych w kreślarni pod stałą kontrolą asystentów.

Aby pokazać studentowi całokształt stojącej przed nim pracy na danym semestrze, trzeba również na samym początku przedstawić mu szczegółowy harmonogram pracy z dokładnym rozkładem terminów wszelkich prac domowych, arkuszy, kolokwium i repetycji.

Zapoznanie studenta z całokształtem czekających go obowiązków oraz nakreślenie planu działania w postaci szczegółowego rozkładu zajęć programowych i kontrolowanej pracy własnej — nie wyczerpuje oczywiście całości opieki, jaka winna być roztaczana nad studentem pierwszego roku studiów.

Tutaj wyłania się drugie zagadnienie — konieczności właściwego ustawienia pracy opiekunów grup studentów. Opiekunowie grup mają w stosunku do studentów pierwszego roku niezmiernie ważne i doniosłe zadanie do spełnienia. Aby opiekun grupy studenckiej mógł się wywiązać ze swego odpowiedzialnego zadania wychowawczego, należy mu umożliwić jak najbliższy i jak najbardziej bezpośredni kontakt z całą grupą i z każdym pojedynczym członkiem grupy. Wydaje się celowe wprowadzenie do planu zajęć — jednej godziny tygodniowo przeznaczonej na zebranie opiekuna z grupą, godziny, którą nazwać należy godziną opiekuńczą, w czasie której opiekun mógłby porozmawiać z całą grupą i z każdym studentem indywidualnie, w której mógłby on zbadać stan pracy grupy, skontrolować bezpośrednio terminowość i systematyczność pracy. Kontrola pracy jest jednym z najważniejszych czynników wdrażających do systematyczności i dlatego opiekun grupy powinien jak najczęściej kontrolować przebieg prac swoich studentów. Kontrola systematyczności pracy ma być nie tylko formalnym sprawdzeniem obecności na ćwiczeniu czy terminowości oddania arkusza, lecz powinna

przede wszystkim pomóc studentowi w jego pracy własnej. Duży nacisk należy położyć na konieczność nauczania studentów właściwego sposobu prowadzenia notatek czy konspektów z wykładów i ćwiczeń, co oczywiście obciąża każdego profesora i asystenta, ale przede wszystkim opiekuna grupy. Stały kontakt opiekuna z grupą pozwoli na dostatecznie wczesne zorganizowanie zespołów samopomocy w nauce, pozwoli od razu otoczyć opieką i okazać pomoc słabszym studentom, nie dając czasu na powstawanie zaległości.

Specjalną uwagę powinien zwrócić opiekun grupy studenckiej — a także i wszyscy profesorowie i asystenci — na studentów wyróżniających się i przodujących. Otoczenie właściwą opieką „czołówki” grupy i właściwe pokierowanie tą czołówką będzie decydowało o wynikach pracy danej grupy. Grupa o zorganizowanej i dobrej czołówce napewno będzie grupą przodującą, podczas gdy brak czołówki czy jej rozproszenie napewno nie podciągnie całej grupy wzwyż.

Odnosnie zadania trzeciego — okazania pomocy studentowi przy nadrabianiu braków z zakresu szkoły średniej, wydaje się konieczne, aby w ramach poszczególnych przedmiotów jak np. matematyki czy fizyki (w szkołach technicznych) poświęcić cały miesiąc wrzesień na przeprowadzenie repetytorium z tych przedmiotów ze szczególnym naciskiem na najważniejsze działy, niezbędne do oparcia na nich dalszego, już właściwego programu uczelni.

W związku z brakiem umiejętności posługiwania się „językiem technicznym” trzeba na uczelniach technicznych poświęcić pierwszy miesiąc na gruntowną naukę kreślenia, aby student opanował umiejętność posługiwania się grafionem, aby nauczył się techniki kreślenia, pisanie i malowanie.

Pierwszy miesiąc pobytu studenta na uczelni, miesiąc w pewnym sensie próbny, miesiąc „terminatorski” winien zakończyć się wstępną klasyfikacją studentów. Wydaje się, że klasyfikacja ta powinna być rozumiana jako ocena właściwego, względnie niewłaściwego stosunku studenta do pracy. Trudne i niesłuszne byłoby przeprowadzanie po pierwszym miesiącu selekcji o charakterze „naukowym” — natomiast konieczne wydaje się skontrolowanie s t o s u n k u s t u d e n t a d o p r a c y, stosunku do obowiązków. Słuszne wydaje się również wyeliminowanie studentów o wyraźnie negatywnej postawie, gdyż niewątpliwie odegra to rolę mobilizującą w stosunku do pozostałych.

Dając studentowi tak dalece idącą pomoc w stawianiu pierwszych kroków na uczelni, należy jednakże nie zatracać ostatecznego

celu jakim jest nauczanie studenta samodzielności myślenia, umiejętności organizowania swojej pracy i odpowiedzialności za jej wyniki. Czołowym zadaniem uczelni jest nie tylko wyprodukowanie fachowca dobrze przygotowanego do wykonywania swego zawodu — zadaniem uczelni jest wykształcenie pełnej sylwetki człowieka, świadomego swej roli i swoich obowiązków obywatelskich. Dlatego też należy dużą uwagę zwrócić na konieczność jak najściślejszej współpracy zarówno opiekunów grup, jak i całego grona nauczającego z organizacjami młodzieżowymi, aby odpowiedzialna praca wychowawcza prowadzona była jednym wspólnym torem. Opieka organizacji młodzieżowych nad studentami pierwszego roku powinna być bardzo troskliwie przygotowana i przeprowadzona.

Należy tu zwrócić uwagę na jedno specjalnie ważne zagadnienie. Zagadnieniem tym jest konieczność uświadomienia studentowi jego roli na uczelni i pełnej współodpowiedzialności za produkcyjny efekt uczelni. Student powinien mieć w stosunku do procesu nauczania postawę zdecydowanie czynną i aktywną, powinien rozumieć, że od niego zależy wykonanie planu uczelni. Studentowi winno zależeć na wykonaniu planu uczelni. Sprawą wychowawczego uświadomienia studentowi jego roli na uczelni winny zająć się od pierwszego dnia zarówno organizacje młodzieżowe, opiekunowie grup jak i cały personel nauczający.

Student nie może wykazywać biernej postawy „surowca” — przetwarzanego w zakładzie produkcyjnym. Student powinien wiedzieć i rozumieć, że odpowiedzialność za wynik nauczania ponosi zarówno on sam jak i grono nauczające, i że od wspólnego wysiłku obu stron zależy wykonanie planu uczelni.

Zagadnienie wykonania planów poszczególnych uczelni jest niewątpliwie zagadnieniem bardzo poważnym w realizacji planu 6-letniego i dalszej rozbudowie naszego kraju. Dotychczas uczelnie wyższe nie mogą się poszczycić dużymi osiągnięciami w tej dziedzinie. Dlatego rzeczą konieczną wydaje się mobilizacja wszystkich wysiłków w celu usprawnienia procesu nauczania, zmniejszenia odpadu i odsiewu. Zdaje się, że środek ciężkości zagadnienia leży we właściwej organizacji pierwszego roku studiów. Dlatego ze specjalną troską trzeba podejść w nowym roku akademickim do szerokiej rzęsy nowoprzybyłych studentów.

Zofia Kietlińska

NAUKA I SZKOŁY WYŻSZE ZA GRANICĄ

W. STOLETOW

NIEKTÓRE ZAGADNIENIA PRACY SZKOŁY WYŻSZEJ *

(Streszczenie)

Józef S t a l i n w następujący sposób sformułował jedną z podstawowych właściwości rozwoju radzieckiej szkoły wyższej:

„Nie można bowiem uważać za prawdziwego leninowca człowieka nazywającego siebie leninowcem, lecz zasklepionego w swej specjalności, zasklepionego, powiedzmy, w matematyce, botanice czy chemii i nie widzącego nic poza swoją specjalnością. Leninowiec nie może być tylko specjalistą umiłowanej przez siebie dziedziny nauki — musi być jednocześnie politykiem-społecznikiem, żywo interesującym się losem swego kraju, obznajomionym z prawami rozwoju społeczeństwa, umiejącym posługiwać się tymi prawami i dążącym do tego, aby aktywnie brać udział w politycznym kierowaniu krajem“.¹

Zadaniem szkoły wyższej jest wychowywanie młodych specjalistów uzbrojonych w przodującą naukę, zdolnych do samodzielnego, twórczego rozwiązywania współczesnych zadań naukowych i produkcyjno-technicznych. W okresie, kiedy wszystkie drogi wiodą do komunizmu, nie może być mowy o pełnowartościowym wyższym wykształceniu bez opanowania nauki marksistowsko-leninowskiej.

Człowiek, który nie opanował zasad nauki marksistowsko-leninowskiej pozbawiony jest podstawowej cechy radzieckiego specjalisty — znajomości praw i perspektyw rozwoju społeczeństwa.

Marksizm-leninizm daje przyszłemu specjalście możliwość wypracowania sobie pełnego światopoglądu i przewyciężenia tej ograniczoności, która powstaje z powodu wzrastającej specjalizacji nauki i szkolnictwa wyższego. Np. współczesna nauka o przyrodzie na skutek nieustannego rozwoju i specjalizacji dzieli się na dużą ilość dyscyplin szczegółowych, które dalej z kolei dzielą się i różnicują. Wraz ze zróżnicowaniem się nauki specjalizują się również ludzie pracujący nad jej rozwojem i specjalizuje się szkolnictwo wyższe.

* Artykuł ten w którym autor poddaje głębokiej i twórczej ocenie zadania Szkolnictwa Wyższego, zamieszczony był w numerze 23 czasopisma teoretycznego i politycznego KC WKP(b) *Bolszewik* z grudnia ub. roku.

¹ *Zagadnienia leninizmu*. Warszawa 1951, „Książka i Wiedza“ s. 717

Konieczność specjalizacji szkolnictwa wyższego zgodna z rozwojem nauki kryje w sobie również i negatywną stronę, gdyż wąska specjalizacja w razie braku odpowiedniego wykształcenia ogólnego prowadzi w konsekwencji do jednostronnego rozpatrywania zjawisk. Jednostronne zaś rozpatrywanie zjawisk, kryje w sobie niebezpieczeństwo omyłek i jest jedną z przyczyn rozpowszechniania się w nauce metafizycznej metody myślenia i idealizmu.

Burżuazyjne szkolnictwo wyższe nie tylko godzi się z ograniczonością wąskiego wykształcenia specjalizacyjnego, lecz i kultywuje tę ograniczoność, gdyż w ten sposób łatwiej wszczepiać antynaukowe, idealistyczne idee i teorie.

Już w XIX wieku postępowi, rewolucyjni myśliciele wskazywali, że niezbędnym uzupełnieniem wąskiego szkolnictwa specjalizacyjnego powinno być odpowiednie wykształcenie ogólne i zalecali studiowanie przyrodoznawstwa, które uważali za wykształcenie ogólne — zdolne do uzupełnienia i usunięcia negatywnych stron wykształcenia specjalnego. W okresie absolutyzmu carskiego, propaganda materialistycznych wniosków filozoficznych opartych o osiągnięcia ówczesnego przyrodoznawstwa, była dla rewolucyjnych demokratów i postępowych uczonych formą walki o wszechstronny rozwój studiującej młodzieży.

Dziś uczeni radzieccy zdają sobie sprawę z ograniczoności tego środka, gdyż dla ukształtowania systemu naukowego poglądu na świat samo przyrodoznawstwo nie wystarcza.

Wielkie sukcesy przyrodoznawstwa potwierdzają naukowość światopoglądu materialistycznego, ale trzeba pamiętać, że także i samo przyrodoznawstwo jest areną walki między materialistami a idealistami i że walka ta się zaostrza.

Naukową metodą poznawania praw rozwoju przyrody i społeczeństwa jest marksizm. Twórcami tej metody byli M a r k s i E n g e l s. Ich kontynuatorzy, L e n i n i S t a l i n, uogólniając osiągnięcia nauki naszej epoki, rozwinęli materializm dialektyczny i wytyczyli drogę dalszego twórczego rozwoju przyrodoznawstwa i nauki o społeczeństwie. Nauka marksistowsko-leninowska rozwinęła się na trwałym fundamencie osiągnięć przyrodoznawstwa i nauk społecznych, a będąc współcześnie najwyższym szczeblem wiedzy o prawach rozwoju przyrody i społeczeństwa daje jedyną naukową metodę poznania i przeobrażenia świata.

Marksizm-leninizm rozszerza horyzont naukowy specjalisty poza wąski zakres jego specjalności — pozwala mu wiązać w jedną całość osiągnięcia poszczególnych nauk, a ponadto uczy, jak wnikać w istotę procesów badanej dziedziny zjawisk.

Studenci radzieccy nie ograniczają się do zdobycia głębokiej wiedzy w wybranej wąskiej specjalności naukowej, lecz przyswajają sobie jednocześnie naukowy światopogląd marksistowsko-leninowski, opanowują naukową metodę poznania — marksistowską metodę dialektyczną.

Uzbrojenie młodego pokolenia w znajomość nauki marksistowsko-leninowskiej, wychowanie ludzi wszechstronnie wykształconych — jest zadaniem pracowników szkolnictwa wyższego. Nie można jednak stwierdzić, że wyższe uczelnie wyzyskały wszystkie swe możliwości dla należytego uzbrojenia studentów w marksizm-leninizm. Zdarza się np. wykładanie nauk spo-

lecznych w oderwaniu od praktyki budownictwa komunizmu w ZSRR i praktyki międzynarodowego ruchu robotniczego. Przy podawaniu materiału faktycznego niektórzy wykładowcy nie przeprowadzają głębokiej analizy wydarzeń historycznych, nie pokazują marksizmu-leninizmu w działaniu. Seminaria ograniczane są niekiedy do formalnego przepytывania studentów. Studenci nie są wciągani do aktywnej pracy katedr nauk społecznych, do pracy naukowo-badawczej.

Zbyt mało uwagi poświęca się samodzielnej pracy studenta nad dziełami klasyków marksizmu-leninizmu, zapominając, że samodzielna praca nad dziełami klasyków, to najniezbędniejszy warunek pomyślnego opanowania zasad marksizmu-leninizmu.

Jedną z przyczyn niedociągnięć jest zapominanie o tym, że szkolnictwo wyższe opierać się winno na stale prowadzonej pracy naukowo-badawczej.

Partia i rząd radziecki dawno uznały za całkowicie błędny pogląd, głoszący, że katedry szkół wyższych nie powinny prowadzić prac naukowo-badawczych, lecz ograniczyć się jedynie do pracy szkoleniowo-pedagogicznej.

Pracownicy katedr nauk społecznych winni dawać przykład aktywnej walki o urzeczywistnienie wskazań partii w sprawie rozszerzania pracy naukowo-badawczej na wyższej uczelni.

Kształtowanie młodego specjalisty w szkole wyższej jest pracą kolektywną, za którą odpowiadają wszyscy pracownicy nauki. Dlatego wymaga się, aby wszyscy pracownicy szkoły wyższej śledzili za naukową czystością ideowych podstaw studiowanych dyscyplin.

Katedry nauk społecznych winny być organizatorami walki o jedność ideowych podstaw wszystkich wykładanych dyscyplin, ale rozwiązać to zagadnienie w pełni będą mogły tylko wówczas, gdy zawrą twórczy sojusz z wszystkimi innymi katedrami wyższej uczelni. Dla osiągnięcia tego celu każdy pracownik nauki winien nie tylko analizować fakty ze swojej dziedziny nauki, lecz powinien również opanować podstawy nauki marksistowsko-leninowskiej. Opanowanie tych podstaw pozwoli na uniknięcie błędnego poglądu panującego u niektórych specjalistów, że badaniami nad filozoficznymi podstawami przyrodoznawstwa i wykorzystaniem metody dialektycznej w poszczególnych dziedzinach nauki winny zajmować się jedynie katedry nauk społecznych, i że rzekomo innych katedr zadanie to nie dotyczy. Podobne poglądy nie mają nic wspólnego z marksistowsko-leninowskim pojmowaniem zadań nauki i metod wykładania w szkole wyższej.

Profesorowie i wykładowcy wyższych uczelni radzieckich mogą pochwalić się dużymi sukcesami w swych pracach naukowo-badawczych. Wielu z nich corocznie otrzymuje Nagrody Stalinowskie. Sukcesy te nie wyczerpują jednak kwestii. Pracownicy szkolnictwa wyższego nie zajmują jeszcze na terenie pracy naukowo-badawczej tego miejsca, jakie powinni zająć.

Słaby jest na przykład wpływ pracy naukowej na pracę pedagogiczną i słaby związek między nimi. Tymczasem bez głębokich prac naukowo-badawczych poszczególnych katedr nie ma mowy o rozwoju szkolnictwa wyższego.

Szkolnictwo wyższe różni się od innych typów szkół tym, że szkoła wyższa w toku badań naukowych sama wychowuje swe kadry.

Jednakże niektórzy kierownicy katedr zapominają o tym. Przy takich kierownikach niektórzy asystenci spędzają bezowocnie po kilka i więcej lat, nie mogąc znaleźć samodzielnej drogi w nauce.

Komitet Centralny WKP(b) i rząd radziecki stwierdzili w swoim czasie, że bez pracy naukowo-badawczej szkoła wyższa nie może przygotować młodych specjalistów na poziomie wymagań nauki współczesnej.

Jeśli wykład oderwany jest od badań naukowych, wykładowca zmusza słuchaczy do mechanicznego uczenia się na pamięć sumy gotowych faktów. Zadanie szkolnictwa wyższego polega na tym, aby przyszły specjalista nauczył się posługiwać współczesnymi osiągnięciami nauki, myśleć naukowo i pomnażać osiągnięcia nauki. Aby wykładowca mógł sprostać tym zadaniom jakiego nakłada obowiązek przygotowania przyszłych specjalistów, musi sam stale pracować naukowo, a nie stereotypowo, z roku na rok powtarzać raz przy-swojone twierdzenia.

Partia i rząd radziecki zapewнили pracownikom szkolnictwa wyższego wszystkie warunki niezbędne dla pracy naukowej. Jednym z tych warunków jest określona, nie przekraczająca pewnego maksimum liczba studentów przypadających na jednego wykładowcę. Liczba ta w ostatnich latach znacznie się zmniejszyła.

Nie ulega wątpliwości, że jednym z czynników decydujących o pomyślnej pracy naukowej wykładowców jest sama młodzież. Dziś profesor ma do czynienia ze studentem rozwiniętym politycznie i kulturalnie, pracowitym, dążącym do zdobycia wiedzy, interesującym się nie tylko wąskim zakresem zagadnień specjalnych, lecz życiem w ogóle.

Praca naukowo-badawcza wyższej uczelni potrzebna jest nie tylko po to, aby rozwiązać dane zagadnienie, nie tylko po to, aby podnieść poziom wykładowcy, ale przede wszystkim po to, aby jednocześnie służyć do przygotowania młodego specjalisty.

Szkoła wyższa powołana jest nie do wychowywania zwykłych specjalistów umiejących wykonać pewną pracę zawodową, lecz do wychowania naukowo myślących badaczy. Szkoła wyższa powinna każdego studenta nauczyć myśleć naukowo i własną twórczą pracą wzbogacać naukę, niezależnie od tego czy po ukończeniu szkoły będzie on pracował naukowo, czy też zostanie zatrudniony w produkcji.

Szkoła radziecka według wskazań W. I. L e n i n a, powinna dać młodzieży podstawy wiedzy naukowej i umiejętności dalszego samodzielnego rozwijania teorii i praktyki budownictwa komunizmu.

Młodzież radziecka garnie się do pracy naukowo-badawczej. Świadczy o tym stale rozwijająca się sieć studenckich kół naukowych oraz podejmowanie prac studenckich związanych z pracami naukowo-badawczymi katedr.

Osiągnięcia w tej dziedzinie byłyby znacznie większe, gdyby część pracowników szkolnictwa wyższego nie uważała pracy naukowo-badawczej studenta tylko za jedną z form przygotowania przyszłego pracownika danej instytucji do pracy naukowo-badawczej.

Takie ujęcie jest zupełnie mylne i ogranicza liczbę studentów biorących udział w pracy naukowej. Praca naukowo-badawcza studenta powinna być traktowana jako n i e o d ł ą c z n a f u n k c j a s z k o l n i c t w a

w y ż s z e g o i powinna obejmować jak największą liczbę studentów. Wykład postawiony na wysokim poziomie, twórczo zorganizowane seminarium, praca studenta nad materiałem oraz nad klasycznymi dziełami naukowymi winny znaleźć uzupełnienie w p r a k t y c z n y m w y k o n y w a n i u b a d a ń n a u k o w y c h.

Badania naukowe studenta są najcenniejsze wówczas, gdy wiążą się z zastosowaniem teorii do praktycznych zadań produkcyjnych. Dotyczy to nie tylko prac katedr specjalizacyjnych, ale również katedr nauk społecznych.

Prace naukowo-badawcze studentów oddają duże przysługi przy rozwiązywaniu wielu zagadnień szkolnictwa wyższego, pobudzają twórczą energię, rozwijają samodzielność i świadomą dyscyplinę, oraz wzmacniają związek między nauczycielem a uczącym się, co jest bardzo ważnym czynnikiem w życiu i pracy szkoły wyższej.

Praca naukowo-badawcza wymaga wiele czasu. Stąd pochodzą częste wypowiedzi pracowników szkolnictwa wyższego, że na pracę naukowo-badawczą czasu im nie wystarcza. Wypowiedzi tego rodzaju świadczą o złej organizacji pracy naukowej i pedagogicznej. Tymczasem pracownicy szkolnictwa wyższego winni dawać przykład oszczędnego wykorzystywania każdej godziny.

Tak np. o nieracjonalnym wykorzystywaniu czasu świadczy nieuzasadnione przedłużanie czasu nauczania, rozszerzanie programów i wykazów literatury oraz zwiększanie liczby seminariów, na których przerabia się materiał zawarty w podręcznikach.

Często tendencję do przedłużania czasu nauczania uzasadnia się tezą, że „przecież nauka się rozwija“. Jest to argument błędny, gdyż w konsekwencji prowadzi do wniosku, że za lat kilkadziesiąt czas nauczania mógłby się równać życiu człowieka. Całe to rozumowanie jest fałszywe. Doświadczenie uczy, że im bardziej rozwinięta jest dana nauka, tym łatwiej przyswajać specjalistę.

Nieuzasadnione rozszerzanie programów nauczania, rozszerzanie podręczników, kilkakrotne powtarzanie pewnych faktów w różnych programach jest dowodem bez troskiego stosunku do racjonalnego wykorzystywania czasu.

Wielki pedagog U s z y ń s k i mówił w swoim czasie: „Po co wyklądać z katedry to, co każdy z łatwością sam może przeczytać i zrozumieć? ...Po co na przykład mówić o budowie drabin strażackich, o malowaniu budek itp.... Jeśli już o tym trzeba wiedzieć, to przynajmniej nie tu nie trzeba rozumieć...“

Dobrze zorganizowana i powiązana z nauczaniem teoretycznym praktyka jest jednym ze skutecznych sposobów racjonalnego wykorzystania czasu studiów. W czasie praktyki student szybciej dowie się jak zbudowana jest drabina i jak należy malować budki.

Sprawa racjonalnego wykorzystania czasu na wyższej uczelni to wielka, jeszcze czekająca na opracowanie, kwestia. Bardziej racjonalne wykorzystywanie czasu na wyższych uczelniach stworzy znaczne rezerwy dla pracy naukowo-badawczej. Walka o czas, o podniesienie wydajności pracy to jedno z podstawowych zadań epoki budownictwa komunizmu. Pracownicy szkół wyższych nie mogą stać na uboczu od tej walki.

Rola profesorów i wykładowców w sprawie stworzenia atmosfery twórczej pracy na wyższych uczelniach jest wyjątkowo duża. Zadanie pracowników szkolnictwa wyższego polega na tym, aby nieustannie podnosić poziom przygotowania naukowego młodzieży, uczyć ją dobrego opanowania teorii marksistowsko-leninowskiej, uczyć ją samodzielnego kierowania się tą teorią w życiu praktycznym.

Uzbrajając młodych specjalistów w teorię marksistowsko-leninowską, wychowując ich w duchu twórczego patriotyzmu radzieckiego, w duchu bezgranicznego oddania sprawie komunizmu, pracownicy szkolnictwa wyższego wykonują swój obowiązek wobec socjalistycznej Ojczyzny.

Streścił W. Taborski

Warszawa

WITOLD ZAKRZEWSKI

KONFERENCJA W SPRAWIE PODNIESIENIA POZIOMU PRACY NAUKOWEJ W SZKOŁACH WYŻSZYCH ZSRR*

W dniach od 30 stycznia do 2 lutego br. odbyła się w Moskwie konferencja w sprawie podniesienia poziomu pracy badawczej w szkołach wyższych, zwołana przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego.

Po zasadniczym referacie wiceministra Szkolnictwa Wyższego, W. P. Eliutina, który przedstawił zebrany aktualny stan prac badawczych na wyższych uczelniach Związku Radzieckiego i braki tych prac oraz sprecyzował problematykę konferencji, wygłoszono szereg referatów, których treścią tematyczną były trzy zagadnienia: *organizacja pracy naukowej w szkole wyższej jako całości, organizacja prac badawczych w katedrach i wreszcie organizacja podobnej pracy studentów*. Referaty wywołały ożywioną dyskusję, która w twórczy sposób rozwinęła szereg postawionych problemów. W wyniku konferencji przyjęto rezolucję, w której zebrano wnioski aprobowane przez uczestników, a zmierzające do pogłębienia przełomu w pracy szkół wyższych i zwiększenia aktywności tych szkół na polu twórczości naukowej.

Zanim przejdziemy do omówienia poszczególnych zagadnień należy zwrócić uwagę na roboczy i twórczy charakter zebrania, które obok osiągnięć stało się wydobyć braki, zaznaczające się w pracy uczelni. W szczerzej dyskusji i w ostrej rzeczowej krytyce starano się znaleźć środki zaradcze, przeanalizować metody, które mogłyby doprowadzić do pogłębienia pracy naukowej, a tym samym zapewnić należyty, dalszy rozwój szkolnictwa wyższego w Związku Radzieckim.

Podstawowym założeniem referatu min. Eliutina było stwierdzenie, iż „trzeba zrozumieć, że jedną z zasadniczych specyficznych cech szkoły wyższej jest ścisły związek pomiędzy nauczaniem a pracą naukową. Szkoła wyższa, w której więź ta jest zerwana, nie jest w swej istocie wyższym zakładem naukowym“.

Szkoła, w której nie rozwija się żywa praca naukowo-badawcza, mówił min. Eliutin — nie może należycie spełnić stojących przed nią zadań pedagogicznych. Nauczanie w szkole wyższej jest procesem twórczym. Należyte prowadzenie zajęć dydaktycznych, wykładanie, nie może być realizowane w należyty sposób, jeśli dany pracownik sam nie bierze aktywnego udziału w pracy badawczej. Z drugiej strony nie wystarczy, by wyższa szkoła dostarczyła stu-

* Wiestnik Wysszej Szkoły 1952 nr 2

dentowi pewnej sumy określonych wiadomości. Zadaniem szkoły wyższej jest wykształcenie specjalisty, umięjącego samodzielnie myśleć naukowo, uzbrojonego w umiejętność samodzielnego i twórczego rozwiązywania zagadnień naukowych.

Ustrój socjalistyczny jest pierwszym ustrojem w historii ludzkości, który zapewnia możliwość planowego wyzyskania bogactw przyrody celem zapewnienia materialnego dobrobytu mas pracujących. Wedle wskazań J. S t a l i n a realizuje się w Związku Radzieckim gigantyczny plan przeobrażenia przyrody. Wielkie budowle komunizmu stanowią z kolei podstawę do gruntownego przeobrażenia społeczeństwa. Rozwój społeczny wymaga ciągłego wszechstronnego rozwoju nauki, stawiając przed nią wielkie zadania. Ścisły związek z praktyką budownictwa komunistycznego stwarza dla techniki i nauki możliwości niebywałego rozwoju.

Uczni radzieccy, profesorowie i wykładowcy szkół wyższych wnoszą wielki wkład w rozwój nauki związany ściśle z aktualnymi zadaniami budowy komunizmu. Pracownicy radzieckich uczelni, podkreślił mówca, w wielkiej mierze przyczyniają się do rozwoju radzieckiej nauki. 329 Nagród Stalinowskich, przyznanych dotychczas profesorom i wykładowcom szkół wyższych i 69 Nagród Stalinowskich spośród 392 przyznanych w 1950 r. są wyrazem tego wielkiego wkładu. Pracownicy zakładów podległych Ministerstwu Szkół Wyższych w jednym tylko roku opracowali około 15 tysięcy zagadnień naukowych. Ten wielki, twórczy wysiłek naukowców zatrudnionych na wyższych uczelniach, nie jest wynikiem współudziału całej 40-tysięcznej rzeszy pracowników naukowych w pracy badawczej. W riazańskim Instytucie Gospodarstwa Wiejskiego tylko 30%, w lwowskim Instytucie Leśnictwa tylko 33%, w mikołajewskim Instytucie Budownictwa Okrętowego tylko 40% pracowników prowadzi prace badawcze. W moskiewskim Instytucie Naftowym badania te prowadzi 65% docentów i 21% asystentów. Ten stan rzeczy świadczy, że niektórzy profesorowie, docenci i asystenci nie zajmują się pracą badawczą.

Brak twórczej pracy badawczej występuje szczególnie wyraźnie w zakresie nauk społecznych. Wielkie znaczenie pracy J. Stalina o językoznawstwie polega między innymi i na tym, że daje ona zasadnicze podstawy metodologiczne dla wszelkiej pracy naukowej. J. Stalin uczy, że nauka nie może się rozwijać bez walki poglądów i swobody krytyki. Brak pracy naukowej prowadzi do niskiego poziomu teoretycznego i ideologicznego, do zwężenia tematyki wykładów z dziedziny ekonomii, filozofii, marksizmu-leninizmu, doprowadzając niektórych pracowników, zdaniem min. Eliutina, do talmudyzmu i dogmatyzmu w ujmowaniu zagadnień naukowych.

Bezpośrednim skutkiem niedociągnięć w pracy badawczej na polu nauk społecznych jest brak należytych podręczników: na przykład podręczników historii doktryn politycznych, prawa państwowego itd. Najslabiej przedstawia się praca naukowa w wyższych szkołach ekonomicznych i prawniczych. Fakty dowodzą, że istnieją jeszcze takie szkoły wyższe i katedry, tacy profesorowie i wykładowcy, którzy będąc słabo związani z życiem, nie nadążają za ogólnym bujnym rozwojem radzieckiej myśli naukowej.

Ścisły związek pracy badawczej z potrzebami gospodarki narodowej, z zadaniami rozwoju kultury i z potrzebami socjalistycznego budownictwa, winien w myśl wskazań partii bolszewickiej skupiać siły uczonych na rozwią-

zywaniu podstawowych problemów ogólnie-teoretycznych, na rozwiązywaniu zagadnień naukowych, mających wielkie znaczenie dla gospodarki narodowej.

Współpraca nauki z organizacjami gospodarczymi ma duże znaczenie dla związania pracy naukowej z potrzebami życia i dla przeobrażenia postawy naukowej w ogóle. Współpraca ta nie jest pozbawiona pewnych niebezpieczeństw, jeśli tematyka jej schodzi na drobne, częściowe problemy i dlatego winna być skoncentrowana na zagadnieniach kluczowych, wymagających szczególnie poważnego wkładu pracy badawczej. W niektórych wyższych szkołach technicznych daje się zauważyć rozproszenie wysiłków na drobnych, naukowo nieistotnych pracach. Praca zaś naukowa w szkołach wyższych winna w całej swej problematyce i we wszystkich swych najrozmaitszych formach być ściśle związana z procesem nauczania i w pełni świadoma tego, że stanowi broń przeciw skostnieniu i „talmudyzmowi“, że bez niej nie byłoby możliwe zrealizowanie szczytnych zadań szkoły wyższej, polegających na kształtowaniu nowej socjalistycznej inteligencji.

Kształcenie specjalistów zdolnych do samodzielnej, twórczej pracy wymaga wprowadzenia młodzieży w praktykę pracy badawczej. Proces aktywizacji studentów w pracy badawczej stoi najwyżej w tych szkołach, w których praca naukowa studentów jest związana z badaniami profesorów i wykładowców. Tak np. w moskiewskiej Wyższej Szkole Technicznej w wyniku podobnej współpracy studenci zaprojektowali nowe wzory maszyn i uzyskali za swe prace 50 patentów. Prace te związały studentów z zagadnieniami produkcji. Rostowski Instytut Maszynoznawstwa Rolnego wyróżnia się pracą badawczą studentów prowadzoną pod kierownictwem ciała profesorskiego, opartą na współpracy z robotnikami i dotyczącą problematyki wysuniętej przez przodowników przemysłu.

Praca naukowa studentów zorganizowana jest w kołach naukowych przy odpowiednich katedrach, koła te pracują pod kierownictwem profesorów lub wykładowców. W jednej katedrze może istnieć kilka kółek naukowych prowadzonych przez poszczególnych pracowników katedry pod kierownictwem profesora. W tych wypadkach członków przyjmuje w skład kółka kierownik naukowy danego kółka, a zatwierdza przyjęcie kierownik katedry. Dla likwidacji niedociągnięć w pracy kół naukowych należy udostępnić pracę badawczą wszystkim chcącym się aktywizować studentom i nie dopuścić do tego, by jeden student był równocześnie członkiem więcej niż jednego kółka. Głównym niedociągnięciem w pracy kół są: zbyt niski procentowy udział studentów w pracy naukowo-badawczej, dochodzący zaledwie do 20% ogółu studentów i zdarzający się czasem niewłaściwy stosunek ciała pedagogicznego, które nie zajmuje się należytym zorganizowaniem i pokierowaniem pracy kół.

Dalszym zjawiskiem podkreślonym krytycznie przez min. Eliutina jest brak należytej opieki nad kształceniem młodych sił naukowych, a zwłaszcza niedostateczna opieka nad ich pracami badawczymi. Zachodzi konieczność powiększenia możliwości publikacji prac młodych pracowników naukowych nieznanych jeszcze w świecie naukowym. Należy wzmocnić odpowiedzialność profesorów za rezultaty pracy badawczej w katedrach, zwiększyć kontrole tej pracy, wyzyskać środki jakie społeczeństwo radzieckie stawia do dyspozycji szkolnictwa wyższego na cele rozwoju nauki i zobowiązać rady uczelni i wydziałów do rozpatrzenia i oceny każdej zakończonej pracy naukowej. W wypadku pozytywnej oceny należy opublikować całą pracę lub autoreferat na

temat tej pracy i rozesłać w ilości 20—30 egzemplarzy między zainteresowane zakłady naukowe i instytucje nadrzędne.

Rozwojowi młodych pracowników nauki służy również należyte usunkowanie się do ich nowatorskich pomysłów w dziedzinie organizacji pracy na uczelni. Rektorzy szkół wyższych winni składać sprawozdania z pomocy udzielonej młodym uczynom w realizacji ich wartościowych wniosków.

Przodująca nauka docenia w pełni konieczność współpracy doświadczonych naukowców z młodymi siłami, otwiera szeroko drzwi dla młodych sił naukowych, zdaje sobie sprawę z tego, że przyszłość należy i zależy od młodych.

Jeśli pragnie się stworzyć korzystne warunki dla rozwoju pracy naukowej, to należy zapewnić ścisłą i przyjazną współpracę między rutynowaną kadrą naukową a młodzieżą, tj. studentami i młodymi pracownikami naukowymi.

Racjonalna organizacja pracy naukowej powinna obejmować całość tej pracy, poczynając od ustalenia tematów badań. Dla uzyskania wartościowych wyników pracy nader istotne znaczenie ma należyte przygotowanie wyboru tematu. Wybór ten musi być oparty o pełną znajomość literatury naukowej w zakresie danego problemu, a praca zaplanowana, winna być przedyskutowana w gronie specjalistów. W czasie przeprowadzania pracy badawczej trzeba stale kontrolować metody pracy i osiąganе wyniki, składać okresowe sprawozdania i przedyskutowywać przebieg badań. Stanie się to pomocą zwłaszcza dla młodszych pracowników naukowych, pozwoli na usunięcie niedociągnięć, wskaże właściwe drogi pracy.

Praca naukowa poszczególnych pracowników lub kolektywów badawczych winna znaleźć pełną pomoc i opiekę zarówno ze strony uczelni jak też ze strony Ministerstwa. Katedry, rady wydziałowe i rady uczelni winny zajmować się nie tylko ogólnymi zagadnieniami pracy badawczej, lecz również konkretną problematyką aktualnych prac, ustalaniem form pomocy dla realizacji tych prac i wykorzystaniem ich wyników.

Trzeba koniecznie przejść do ustalania corocznych państwowych planów ważniejszych badań naukowych, przeprowadzanych przez szkoły wyższe, trzeba również, aby rezultaty tych badań były lepiej i szerzej niż dotąd wykorzystywane dla gospodarki narodowej. Trzeba zapewnić naukowcom niezbędną pomoc w publikowaniu i udostępnianiu ich prac. Trzeba wreszcie, aby znaczna ilość już dokonanych prac nie spoczywała nadal w archiwach, lecz, aby rezultaty twórczych wysiłków badawczych zostały wyzyskane społecznie. Do obowiązków szkół wyższych należy nie tylko prowadzenie prac badawczych, lecz również zacieśnienie związku pomiędzy nauką a produkcją, pełne zastosowanie wyników przeprowadzonych badań w pracy przemysłowej.

*

Referaty o poszczególnych zagadnieniach organizacji pracy badawczej w szkołach wyższych wygłosili: prof. dr Ż a w o r o n k o w, dyr. moskiewskiego Instytutu Technologii Chemicznej, prof. dr P u s z k a r i e w a, zast. dyr. uralskiego Instytutu Politechnicznego, doc. K r a i s z c z e n k o, dyr. rostowskiego Instytutu Budownictwa Maszyn Rolniczych, prof. U c h o w, dyr. moskiewskiego Instytutu Inżynierii i Budownictwa, prof. A r c h a n g i e l s k i j, rektor rostowskiego Uniwersytetu Państwowego, doc. T i c h o m i r o w, dyr. omskiego Instytutu Metalurgii. Referaty o poszczególnych

zagadnieniach organizacji pracy badawczej w katedrach wygłosili: doc. S p i r i d o n o w a, z Uniwersytetu Moskiewskiego, prof. dr S o k o ł o w z leningradzkiego Instytutu Elektrotechnicznego, doc. K a p a c i n s k a j a z Instytutu Rolnego w Gorkim. Referaty o pracy badawczej studentów wygłosili: prof. B a j m a k o w z leningradzkiego Instytutu Politechnicznego, aspirant Ł a w i e r y c z e w z Uniwersytetu Moskiewskiego i asp. P ł u ż n i k o w z moskiewskiego Instytutu Konstrukcji Stalowych. Wymienione powyżej nazwiska i uczelnie wskazują, że na konferencji mieli przewagę reprezentanci nauk przyrodniczych i technicznych. Tłumaczy się to tym, że organizacja pracy badawczej w związku z potrzebami życia jest w zasadzie lepiej postawiona na uczelniach technicznych, a problematyka organizacji pracy naukowej jest głębiej zbadana i rozpracowana. Stwierdzić jednak trzeba, że problemy te, oczywiście z uwzględnieniem specyfiki poszczególnych gałęzi nauki mają duże znaczenie dla wszelkich dziedzin pracy badawczej.

Chcąc z jednej strony uniknąć powtarzania tych samych zagadnień, a z drugiej nie mogąc zagłębiać się w szczegółową problematykę prac, osiągnąć i niedociągnąć poszczególnych uczelni czy katedr, referujemy poniżej łącznie treść referatów, dyskusji oraz wniosków akceptowanych przez konferencję.

Konferencja stwierdziła, że dla pełnego i wszechstronnego rozwoju nauki i nauczania na wyższych uczelniach niezbędne jest dalsze doskonalenie metod pracy w zakresie działalności naukowej i pedagogicznej, wciągnięcie w tok prac naukowych całego personelu pedagogicznego, zapewnienie mu należytej pomocy w pracach badawczych, planowe skupienie wysiłku badawczego na problemach zasadniczych i planowe wyzyskanie wyników pracy badawczej dla rozwoju życia społecznego, gospodarki i kultury narodowej. Omówimy tu pokrótce główne problemy i grupy problemów, którymi zajmowała się konferencja.

Kierownictwo pracą naukową

Podstawową komórką pracy dydaktycznej i naukowej na uczelni jest katedra. Dokoła katedry skupia się praca naukowa i pedagogiczna pracowników, w jej pracy i rozwoju wyraża się ścisły związek pomiędzy nauką a nauczaniem. Katedra organizuje pracę naukową studentów i formy ich współudziału w pracach badawczych, jej zadaniem jest stałe i czujne wprowadzanie elementów pracy naukowej do procesu nauczania.

Od należytego kierownictwa katedry zależy zarówno jakość pracy dydaktycznej, jak też i wartość pracy naukowej, aktywizacja studentów w pracy naukowej, należyty, wartościowy dobór tematyki prac naukowych oraz terminowe i wysokie jakościowo ich wykonanie. Podczas, gdy liczne katedry szkół wyższych należycie rozwijają pracę badawczą i dydaktyczną, istnieją niektóre katedry naukowo martwe, które nie potrafią kształcić w należyty sposób potrzebnych społeczeństwu specjalistów. Trzeba walczyć o to, by cały kolektyw pracowników naukowych zatrudnionych na wyższych uczelniach (w ZSRR ok. 40-tysięczny) aktywnie uczestniczył w pracy naukowej. Z drugiej strony konferencja stwierdziła, że ci, którzy nie biorą aktywnego udziału w produkcji naukowej, nie nadają się na pełnowartościowych pracowników szkół wyższych. Konferencja poprzestała na tej tezie, jednakże poszczególni

dyskutanci wysuwali jeszcze dalej idące wnioski, zmierzające do ustalenia sankcji za brak produkcji naukowej.

Katedra, będąc podstawową jednostką pracy, nie jest i nie może być „autonomiczna“, nie może być wyodrębniona z pracy kolektywu szkoły. Podobnie jak musi być scharmonizowana w jednolitych programach nauczania praca dydaktyczna, tak też istnieć musi koordynacja tematyki prac kół studenckich przy katedrach i planowe skoordynowanie pracy badawczej, tym bardziej, że praca naukowa oparta o zespoły badawcze złożone z pracowników paru czy więcej katedr ma większe znaczenie. Rady wydziałowe winny aktywnie uczestniczyć nie tylko w organizacji dydaktyki lecz również w twórczości naukowej. Praca ich nie może mieć, jak to zdarza się jeszcze, charakteru powierzchownego, lecz winna być oparta o pełną znajomość konkretnych, aktualnie prowadzonych prac. Rady wydziałowe powinny rozpatrywać i akceptować plany prac badawczych poszczególnych katedr, zwracać uwagę na aktywizację naukową i należyty wybór problematyki prac katedr oraz wymagać periodycznego rozpatrywania sprawozdań z przebiegu prac badawczych w toku ich prowadzenia. Każda ukończona praca badawcza winna być recenzowana na radzie wydziału przy udziale zaproszonych pracowników przemysłu, jeśli chodzi o technikę czy ekonomię, aby zapewnić wysoki poziom i odpowiednią jakość pracy. Rada wydziału winna koordynować tematykę prac studenckich kół naukowych i w należyty sposób wiązać te prace z całością programu nauczania, uwzględniając specyfikę aktualnych prac badawczych, prowadzonych przez poszczególne katedry.

Zarówno rady wydziałowe, jak rady uczelni i ich kierownictwo winny szczegółowo przeanalizować ważniejsze problemy pracy naukowo-badawczej. Często spotykanym błędem w pracy tych rad jest ograniczanie się do ogólnego kierownictwa i rozpatrywanie wyłącznie najogólniejszych zagadnień związanych z pracą badawczą. Tymczasem powinny one również planować i organizować prace badawcze o bardziej złożonej tematyce, troszczyć się o wciągnięcie do pracy badawczej i wyzyskanie wszelkich twórczych możliwości personelu wszystkich tych katedr, które, albo nie prowadzą pracy naukowej, albo rozpraszają swe siły na drobnych, technicznych kwestiach, pozbawionych istotnej wagi naukowej. Do nich należy również kontrola nad jakością i terminowością badań naukowych oraz pociąganie do odpowiedzialności tych pracowników, których praca nie postępuje należycie naprzód lub nie stoi na właściwym poziomie. Zadaniem tych rad jest również ocena każdej zakończonej pracy naukowej i dopatrzenie tego, aby każda zakończona praca naukowa, która uzyskała pozytywną ocenę, została opublikowana (przynajmniej w 20—30 egzemplarzach) w postaci autoreferatu i rozesłana zainteresowanym instytucjom i organizacjom kierowniczym.

Ponadto do organów szkół wyższych należy organizowanie konferencji i dyskusji naukowych, na których wygłaszane byłyby referaty o zakończonych pracach, przedstawiane wnioski w sprawie ich realizacji i dokonywana ocena rezultatów tych prac. Dyskutanci zobrazowali na wielu przykładach znaczenie takich konferencji z udziałem pokrewnych i bliskich uczelni, podkreślając, że konferencje tego rodzaju stanowią skuteczne narzędzie do ożywienia aktywności naukowej i znalezienia właściwej platformy dla twórczej, naukowej dyskusji i krytyki. Zebranie uznało celowość corocznego odbywania takich konferencji.

Wielkie zadania organizacyjne spoczywają również na Ministerstwie, do którego należy ogólne kierownictwo i koordynacja prac naukowo-badawczych na wyższych uczelniach. Dyskutanci podkreślali potrzebę tego kierownictwa i wielką rolę, jaką ma ono do spełnienia w sprawie należytej koordynacji badań, zapewnienia pomocy finansowej, wzmożenia pracy badawczej, określenia form współpracy szkół wyższych z przemysłem, stworzenia form zapewniających należyte wyzyskanie zbiorowych zdobyczy naukowych w życiu gospodarczym.

Równocześnie zwrócono uwagę na poważne braki w pracy odpowiednich działów Ministerstwa, nadmiar dokumentacji przesyłanej przez katedry i uczelnie na skutek żądań Ministerstwa, brak opracowania i wyciągania wniosków z zebranych materiałów, brak odpowiednich wskazań kierowniczych, które mogłyby stanowić właściwy ekwiwalent i uzasadnienie dla dodatkowej pracy związanej z przysyłaniem rozlicznych sprawozdań i dokumentacji.

Dyskusja zwróciła również uwagę na poważne braki w zakresie planowania prac badawczych. Za najistotniejsze niedociągnięcia uznano:

1. Brak planów perspektywicznych, które określiłyby kierunek działalności naukowej poszczególnych uczelni i koordynowały ją, mając na oku objęcie całości podstawowej problematyki. Zagadnienie to jest specjalnie ważne przy badaniach teoretycznych w zakresie matematyki, mechaniki, fizyki, chemii, biologii, mających podstawowe znaczenie dla rozwoju innych dziedzin wiedzy. Dziś jeszcze stosowana jest metoda planowania wedle tematyki a nie problematyki prac, gdy tymczasem jedynie planowanie problemowe ma uzasadnienie w pracy badawczej. Dalszym postulatem jest wprowadzenie jednolitego systemu planowania, który pozwalałby na zaspokojenie wszelkich potrzeb budżetowych, finansowych, sprawozdawczych itp.

2. Brak kontroli i koordynacji planów powoduje, że różne zakłady naukowe prowadzą te same lub zbliżone prace badawcze, marnotrawiąc wiele wysiłków. Dlatego postanowiono prosić Ministerstwo o opracowanie nowego systemu planowania prac badawczych i ustalenie zasad określających rolę rad wydziałowych i uczelnianych w toku kształtowania i kontroli wykonania planów.

Współdziałanie nauki z produkcją

Współdziałanie nauki z produkcją jest istotną cechą pracy naukowej w ZSRR. Znalazło to swój wyraz prawie we wszystkich wygłoszonych na konferencji referatach i licznych głosach dyskusyjnych. Zagadnienie to występuje nie tylko w naukach technicznych, lecz również w naukach ogólnoteoretycznych, przyrodniczych i znajduje również wyraz w pracy naukowej katedr ekonomicznych. Dużo cennego materiału dał pod tym względem referat prof. Spiridonowej o pracy naukowej na katedrze ekonomii społecznej. Podkreślając wszechstronne znaczenie współpracy pomiędzy szkołami wyższymi a przemysłem, współpracy, która służy nie tylko rozwojowi przemysłu i pracy naukowej, lecz również podnosi wartość pracy pedagogicznej, uczestnicy dyskusji zwracali uwagę na to, że proces współpracy pomiędzy zakładami naukowymi a przemysłowymi nie kształtował się dotąd bez błędów i pomyłek. Formy współpracy kształtowały się w toku praktyki, bez należytego kierownictwa ze strony Ministerstwa. Nie wszystkie z różnorodnych, stosowanych obecnie form tej współpracy mają właściwy charakter.

Pomoc jaką udzielają zakłady naukowe przemysłowi stanowiła zasadniczą tematykę referatów prof. Uchowa *Zagadnienia problemowe jako kwestie centralne w pracy badawczej* i prof. Archangielskiego *Pomoc wielkim budowlom*.

Prace naukowe związane z tą pomocą nie zawsze noszą imię uczelni, gdyż są wydawane przez specjalne instytuty, których kierownikami są profesorowie, mimo to jednak są one w olbrzymim stopniu dorobkiem uczelni. Wyrażają one poważny wysiłek badawczy uczelnianych zakładów naukowych, są wykonywane przez personel naukowy szkół wyższych, przy aktywnej współpracy studentów tych szkół. Obaj prelegenci cytują liczne, konkretne przykłady zakładów nastawionych całkowicie lub w przeważającej mierze na potrzeby przemysłu, prowadzących prace nie tylko w zakładach i laboratoriach wyższych uczelni lecz również bezpośrednio w terenie, na kontrolowanych i naukowo kierowanych przez siebie budowlach. Doc. K r a s n i c z e n k o (*Współpraca instytutu i fabryki*) na przykładzie rostowskiego Instytutu Maszyn Rolniczych zanalizował korzyści jakie odnosi przemysł z pracy instytutu i podkreślił wartość jaką współpraca ta ma dla działalności naukowej i dydaktycznej instytutu. Prof. dr P u s z k a r i e w a skoncentrowała swą uwagę na organizacji pracy naukowej w katedrze (*O naukowym kierownictwie katedry*) i zanalizowała z tego punktu widzenia zagadnienie współpracy z przemysłem. Podkreślając niebezpieczeństwo wejścia na drogę wyręczania zakładów produkcyjnych i rozwiązywania drobnych zadań techniczno-inżynierskich, rozproszkujących siły pracowników naukowych i odrywających ich od pracy naukowej, prof. Puszkariewa stwierdziła, iż przy dobrym kierownictwie — katedra, koncentrując swój wysiłek na zasadniczych, istotnych dla przemysłu problemach o charakterze naukowym, uzyskuje w wyniku tej współpracy możliwość cennej i naukowo twórczej pracy badawczej. W toku takich prac powstają wartościowe dysertacje, pozwalające na nadawanie stopni naukowych, i twórcze monografie. Mówczyni przypominała, że współpraca z produkcją ułatwia młodzieży zrozumienie wartości powiązania praktycznego doświadczenia przodowników i racjonalizatorów oraz pracy techniczno-inżynierskiej, z myślą naukową i naukowymi metodami badawczymi. Omówiła następnie rolę, jaką w tym procesie spełniają studenci. Współpraca z przemysłem pozwala studentom na pogłębienie wiedzy i umiejętności, a równocześnie praca ich daje poważne efekty przemysłowe.

Inni referenci podkreślali ważną i twórczą rolę konferencji naukowców z przodującymi pracownikami przemysłu i racjonalizatorami oraz znaczenie udziału wysoko kwalifikowanych sił technicznych z przemysłu, współpracujących ze studenckimi kołami naukowymi dla właściwego nastawiania i krytyki prac studenckich. Pozwala to skierować pracę zakładów naukowych na istotną i aktualnie ważną problematykę i dać należyte przygotowanie specjalistom. Wykazano jak ważnym jest wyzyskanie i naukowe opracowanie wielu odkrywczych osiągnięć racjonalizatorów. Doświadczenie dowiodło, że odkrycia dokonane przez pracowników produkcyjnych stają się w rezultacie naukowego i teoretycznego ich opracowania i wysnucia wypływających z nich konsekwencji podstawą do przekształcania całych procesów technologicznych.

Konferencja dała zgodny wyraz przekonaniu, że dalszy rozwój musi iść w kierunku pogłębienia i ustalenia bardziej ścisłego charakteru oraz wypracowania właściwych form tej współpracy. Poddano ostrej krytyce fakt, że

w wielu zakładach naukowych pomoc okazywana przemysłowi wyraża się w rozwiązywaniu licznych, cząstkowych, czysto technicznych zagadnień operatywnych.

Praca tego rodzaju bywa często naukowo bezwartościowa i rozprasza siły pracowników naukowych, które powinny być wyzyskane celowo do rozwiązywania podstawowych problemów teoretycznych, wymagających dużego wysiłku personelu i laboratoriów zakładów przemysłowych. Podkreślono, że współpraca ta nie powinna mieć charakteru jednostronnej pomocy zakładów naukowych dla przemysłu, lecz jednocześnie winna wyrażać się w postaci aktywnej pomocy pracowników przemysłu dla uczelni.

Konferencja przyjęła w tej kwestii trzy tezy, a mianowicie: 1. Postulat koncentracji prac na najwyższych problemach, bez rozproszkowsywania wysiłku personelu naukowego zakładów. 2. Postulat umasowienia współpracy i twórczego braterstwa uczonych, studentów, inżynierów, techników i racjonalizatorów, w rozwiązywaniu zagadnień naukowo-produkcyjnych, zmierzających do rozwoju nauki i doskonalenia procesów technicznych i 3. Postulat zwiększenia kontroli, bieżącego nadzoru, kierownictwa oraz pomocy Ministerstwa w stosunku do tych wyższych uczelni, które współpracują z przemysłem.

Zagadnienia kompleksowe

Wielu referentów poruszało problem pracy zespołowej zakładów i katedr nad rozwiązywaniem zagadnień naukowych, a zwłaszcza zagadnień o złożonej, obejmującej szereg specjalności, problematyce ekonomicznej. Zagadnienie to obszernie omówił w dyskusji dr K i r i l i n. Wskazał on, że jednym z zagadnień organizacji pracy naukowej jest dobieranie zespołów badawczych spośród różnych katedr dla opracowywania zagadnień kompleksowych. Zagadnienia tego rodzaju wiążą się bardzo silnie z potrzebami życia gospodarczego i wymagają współudziału katedr o charakterze ogólnoteoretycznym, a wiążąc je z potrzebami praktyki wskazują kierunek problematyki ich pracy badawczej. Skupienie wysiłku pracowników szeregu katedr na jednym złożonym problemie, pozwalając na równoczesne i współzależne rozwiązywanie wielu szczegółowych zagadnień, daje możliwość przyspieszenia tempa pracy naukowej, wciągnięcia w nią szerokiego kolektywu pracowników i osiągnięcia wielu wartościowych wyników naukowych. Współudział pracowników przemysłu ułatwia opracowanie rozwiązań najkorzystniejszych z punktu widzenia możliwości i potrzeb praktycznych. W oparciu o doświadczenia kierowanych przez siebie zakładów prof. S u c h a n o w i doc. B u d n i k o w omawiali przykładowo znaczenie tego rodzaju prac dla życia praktycznego i rozwoju przemysłu, zaś doc. T i c h o m i r o w zobrazował znaczenie i rolę tego rodzaju badań dla rozwoju samej pracy naukowej. Tak np. w 1947/48 r. naukowcy omskiego Instytutu Gospodarki Rolnej opracowali ok. 100—120 odrębnych tematów; a w roku 1949 skoncentrowali swą pracę na 48 zagadnieniach, z których każde było opracowane przez zespół 10—15 osobowy. Rezultaty tak zorganizowanych prac, opartych na wszechstronnym przeanalizowaniu problemu, były nader poważne. Wyniki jednej tylko takiej pracy znalazły zastosowanie w działalności organizacyjnej i agrotechnicznej wielu kolchozów i sowchozów omskiego obwodu i otrzymały swój wyraz w 16 popularnonaukowych rozprawach służących praktyce. Ponadto ta sama praca badawcza dała podstawę do jednej rozprawy doktorskiej i trzech dysertacji kandydackich.

Jedność pracy naukowej i pedagogicznej

Tak zatytułowała swój referat doc. K a p a c i n s k a j a z Instytutu Rolnego w Gorkim, wskazując, jako zasadniczy przykład, katedrę hodowli zwierząt, która przez 14 lat kontynuowała pracę nad jednym problemem wychowania nowej, dostosowanej do warunków lokalnych, odmiany owiec mięsno-szerstnych. Pracę tę przeprowadza w oparciu o lokalne kołchozy cały personel naukowy katedry przy aktywnej pomocy studentów. Kierownictwo pracą badawczą należało wyłącznie do katedry, której personel kierował zarówno badaniami zakładowymi, jak też pracą terenową, doświadczalną. Współpracownicy-studenci dawali opisy rezultatów dokonywanych eksperymentów i przeprowadzali cenne badania nad poszczególnymi fragmentami problemu. Jedynie dzięki współpracy studentów możliwe było prowadzenie i ukończenie pracy bez poważniejszych dotacji, a jej praktyczne znaczenie wyraziło się wzrostem dochodowości hodowli owiec w jednym tylko kołchozie z 10-14 do 100 tys. rubli. Udział studentów w pracy badawczej wywarł wielki wpływ na przebieg nauczania. Studenci nie tylko uzyskiwali teoretyczną, formalną znajomość biologii zwierząt, lecz szkolili się w praktycznym stosowaniu najnowocześniejszych metod biologicznych.

Doc. T i c h o m i r o w we wspomnianym referacie dał bardzo lapidarne uogólnienie doświadczeń Instytutu Omskiego, którego jest dyrektorem. Zdaniem jego praktyka wykazała, że studenci, którzy biorą udział w pracy naukowej, wykazują lepsze postępy w nauce, gdyż zrozumienie nauczanych dyscyplin pozwala im na krytyczne analizowanie wykładanych zagadnień. Współpraca naukowa zbliżyła studentów do grona pedagogicznego, co pomogło wykładowcom do znalezienia właściwych form pracy pedagogicznej, uchroniło ich przed schematyzmem i fałszywą dogmatyzacją. Doświadczenie wykazało również, że profesory, biorący aktywny udział w pracy badawczej, są lepszymi wykładowcami, że tylko oni wychowują nowe kadry naukowe i podnoszą jednocześnie swe kwalifikacje naukowe i pedagogiczne. Katedry natomiast, które stały na uboczu od pracy badawczej, miały gorsze rezultaty w pracy pedagogicznej, nie wykształciły w ciągu wielu lat ani jednego pracownika naukowego i nie dając produkcji naukowej, nie mogły wykazać się choćby jedną przyjętą dysertacją.

Nie należy zapominać, że wykształcenie pełnowartościowych fachowców ze wszystkich studentów jest tylko jednym z zadań pracy pedagogicznej na wyższej uczelni, ale nie jedynym.

O sukcesie pracy naukowej decydują kadry

Szybki rozwój gospodarczy i kulturalny Związku Radzieckiego, stwarzając wielkie potrzeby pracy naukowej wymaga licznych i wartościowych kadr naukowych. Niedostateczna jeszcze ilość kadr naukowych z jednej strony wymaga większego wysiłku badawczego od pracowników szkół wyższych, z drugiej zaś każe szkołom wyższym przywiązywać wielką wagę do wychowania młodych naukowców.

Szereg dyskutantów zobrazował braki pracy naukowej części katedry pedagogicznej, jak też braki w liczebnym stanie personelu naukowego. Prof.

Kożow z Uniwersytetu Irkuckiego stwierdził, iż obecny personel nie może podołać zadaniom naukowym, jakie przed nim stawia rozwój życia gospodarczego. Prof. W i n o k u r o w podkreślił, iż brakiem w pracy szkół wyższych na Białorusi i w Białoruskiej Akademii Nauk jest to, że liczni uczeni, profesorzy i doktorzy nauk przeprowadzają zbyt mało młodzieży naukowej przez aspirantury, a aspiranci nie kończą w terminie swych dysertacji.

Prof. B u d n i k o w, prof. K a s i a n a i prof. C h r o m o w wypowiadali się zdecydowanie za dokonywaniem stałej oceny działalności kierowników katedr z punktu widzenia wychowania młodych naukowców i odsuwaniem od kierownictwa katedr tych, którzy nie są zdolni do szkolenia młodej kadry.

Na podstawie referatów i dyskusji konferencja przyjęła następujące wnioski:

Uznanie wzmoczenia pracy badawczej za zasadnicze zadanie w pracy wyższych uczelni w epoce budowy komunizmu, za warunek dalszego rozwoju nauczania; podniesienie jakości młodej kadry i wychowania młodych specjalistów w duchu samodzielności, pracy twórczej i nowatorskiej.

Uznanie za obowiązek wszystkich katedr zapewnienie ścisłego związku pracy badawczej i pedagogicznej, wprowadzenie w zajęcia laboratoryjne, prace roczne, dyplomowe jak również w tematykę praktyk — elementów pracy badawczej, oraz bezwzględne zwalczanie przejawów doktrynerstwa i dogmatyzacji wykładów.

Uznanie za zagadnienie wyjątkowej wagi pracy nad przygotowaniem młodych kadr naukowych. Ważną sprawą jest, by zdolni młodzi naukowcy mieli zapewnione ułatwienia, pomoc i poparcie, przy publikacji swych prac i możliwość systematycznego podnoszenia swych kwalifikacji.

Uznanie, że zasadniczą troską kierownictwa wyższych zakładów naukowych, fakultetów, katedr i pracowników naukowych winna być obok nauczania, praca naukowa studentów, jako jedna z podstawowych metod dydaktyki w szkole wyższej.

Udział studentów w pracy badawczej

Zreferowane przez nas wypowiedzi i wnioski podkreślają wagę jaką konferencja przywiązuje do rozwoju pracy naukowej wśród studentów. Sprawie tej poświęcone były specjalne referaty i specjalne miejsce w dyskusji. Aktualnie istniejący stan nie jest jednolity. Obok katedr, które wciągają ponad 70% studentów w tok pracy naukowej, istnieją również katedry, przy których faktycznie nie ma naukowej pracy studentów. Naturalnie nie jest łatwo określić procent studentów, którzy rzeczywiście w ten czy inny sposób stykają się z pracą badawczą. Niemniej orientacyjnie można przyjąć, że ok. 15—20% studentów jest członkami kół naukowych. Liczba ta jest uznana stanowczo za nie wystarczającą i uważa się za konieczne dokonanie w tej mierze zasadniczego przełomu, zmierzającego do umasowienia udziału studentów w pracy naukowej.

W świetle szeregu wypowiedzi, a zwłaszcza prof. dr B a j m a k o w a najważniejszymi środkami w tym celu są: wprowadzenie elementów pracy

badawczej do programu zajęć obowiązkowych zarówno jeśli chodzi o treść wykładów jak też ćwiczenia, zwłaszcza laboratoryjne (które powinny być związane z doświadczalną pracą badawczą katedry), ustalenie tematyki prac rocznych i dyplomowych w ten sposób, by wykonanie ich nie było jedynie sprawdzeniem przyswojenia sobie wiadomości, lecz zawierało w sobie pewien element twórczy. Prace te jednocześnie winny swą problematyką obejmować szeroki zakres zagadnień charakterystycznych dla danej specjalności. Dalszy postulat — to powiązanie zajęć dydaktycznych z potrzebami przemysłu i aktualną pracą naukową katedry przez stawianie zagadnień dostosowanych do poziomu kursu i wyłaniających się we współpracy pomiędzy zakładami naukowymi, a przemysłem. Koniecznym jest rozwijanie proseminariów, jako drogi wprowadzenia studentów w problematykę i metodologię pracy naukowej oraz ścisłe związanie pracy studenckich kółek naukowych z pracą katedry. Ścisłe związanie kółek naukowych z pracą naukowo-badawczą katedry winno, zdaniem konferencji, stanowić podstawę rewizji aktualnej organizacji pracy naukowej studentów i w tym celu konferencja zwróciła się do Ministerstwa z prośbą o opracowanie nowego regulaminu dotyczącego organizacji prac badawczych studentów.

Zastrzeżenia odnośnie organizacji pracy naukowej studentów, występujące u szeregu mówców, najszerzej ujął aspirant Ł a w i e r y c z e w. Mimo poważnych wysiłków poszczególnych studentów praca rad studenckich, kierujących kółkami i stowarzyszeniami naukowymi nie daje należytych rezultatów, nie mówiąc o sporadycznych wypadkach, gdy organizacje te przeradzają się w stowarzyszenia „zamknięte“. Praca studenckiego kierownictwa ma zazwyczaj charakter formalny, koncentruje się na zagadnieniach informowania, ustalania terminów zebrań i programu prac oraz dyskusowania zamierzeń i potrzeb a w 9/10 polega na braniu udziału w licznych zebraniach. Praca ta okaże się w dużej mierze zbędną wówczas, gdy koła naukowe będą kierowane przez katedry. Zagadnienia organizacyjne zejda wówczas do właściwych, nie pierwszo-planowych rozmiarów.

Podstawowym warunkiem rozwoju pracy naukowej studentów i należytego jej upowszechnienia jest kierownictwo katedry, które winno określać problematykę prac, czuwać nad tymi pracami, wskazywać drogę ich wykonania i oceniać osiągnięte wyniki. Chociaż przy jednej katedrze może istnieć parę kółek naukowych dostosowanych do kwalifikacji studentów wyższych i niższych lat studiów i posiadających odrębną problematykę prac, związaną z pracą badawczą poszczególnych pracowników naukowych nimi kierujących, to jednak zasadą bezwzględnie obowiązującą musi być to, iż student może aktualnie uczestniczyć tylko w pracach jednego koła. Do kierownictwa katedry winno należeć również przyjmowanie studentów do koła naukowego, a w razie istnienia paru kółek, określanie przydziału studenta, oczywiście z uwzględnieniem jego zainteresowań.

W celu zachęcenia i należytego przygotowania studentów do samodzielnej pracy naukowej, zwłaszcza gdy chodzi o studentów lat niższych, właściwymi środkami są wykłady pracowników naukowych i studentów wyższych lat, obrazujące metodykę pracy badawczej, przedstawiające rezultaty i proces

badan własnych, zachęcające tematyką i przykładami do zaktywizowania się studentów w pracy naukowej.

Zasadnicze i istotne problemy teoretyczne, stosownie do ustalonej tematyki prac, winny być przedstawiane na zebraniach proseminaryjnych. Wskazywano również, że dla zapewnienia należytych wyników pracy niezbędnym jest opracowanie i przygotowanie przez katedrę materiału do badań studenckich, ustalenie tematyki prac w ścisłym związku z posiadanymi możliwościami materiałowymi i technicznymi. W celu pogłębienia i uaktywnienia pracy badawczej studentów należy dostosować tematykę prac do możliwości studentów, ich aktualnych kwalifikacji, przy równoczesnym uwzględnieniu zakresu pracy naukowej kierujących nimi pracowników naukowych oraz wyodrębnieniu osobnych kół studentów pierwszych lat studiów, rozpatrujących zagadnienia najbardziej podstawowe w ramach nauczanych dyscyplin. Koła naukowe lat wyższych powinny wiązać się tematycznie z pracą badawczą katedry w zakresie problematyki najistotniejszej dla przyszłej specjalizacji studentów.

W ramach w ten sposób ustalonej tematyki, każdy członek koła powinien otrzymać konkretny, szczegółowy problem do opracowania. Ustalenie jako tematów prac szczegółowych — zagadnień odpowiadających możliwościom studenta, a częściowym w stosunku do zagadnienia badanego przez katedrę, pozwala z jednej strony studentom na osiągnięcie pewnych twórczych wyników i jednocześnie na wyzyskanie ich pracy jako pomocy w ogólnej działalności badawczej. Dyskutanci wskazywali szereg studenckich prac tego rodzaju, które przyniosły twórcze wyniki i stanowiły dorobek naukowy. Wartościowe wyniki były również osiągnięte w wypadkach rozdzielenia pomiędzy członków koła drobnych referatów, pozostających w ścisłym tematycznym związku, a dających łącznie wartościowy obraz zbadanego problemu.

Jedną z istniejących form, jaka winna być kontynuowana, są konferencje naukowe studentów o charakterze wydziałowym, uczelnianym, środowiskowym i kierunkowym. Podkreślić należy ich wartość dla zwiększenia zainteresowania studentów pracą naukową, a przytem zwrócić uwagę na to, by przedstawiane prace były starannie przygotowane i zezwalać na wygłoszenie tylko tych, które wyróżniają się oryginalnością i samodzielnością rozwiązania badanego problemu, nie dopuszczając do wystąpień „zawodowych oratorów“.

Kierownictwo nad działalnością wszelkich studenckich kół naukowych na wydziale winien sprawować dziekan. Zarząd, treść pracy, charakter działalności kół winny ustalać na wniosek kierowników katedr rady wydziałowe. W szkole wyższej nadzór nad działalnością wszelkich naukowych organizacji studenckich winien należeć do rady uczelni, a kierownictwo naczelne do zastępcy rektora do spraw nauki. W wypadkach organizowania konkursów na prace studenckie ocena prac winna należeć do komisji powołanej przez dziekana.

Uznano za konieczne prosić Ministerstwo o ustalenie systemu, zachęcającego studentów do pracy naukowej oraz wskazano na potrzebę publikacji wyróżniających się prac studenckich w wydawnictwach prac naukowych uczelni, lub w odrębnych wydawnictwach zbiorowych.

Chronić czas pracownika naukowego

W powyższy sposób został zatytułowany osobny ustęp ze sprawozdania z dyskusji. Po stwierdzeniu, że zagadnienie czasu pracowników naukowych i studentów było poruszane przez licznych mówców, podkreślono, że podane w sprawozdaniu wyjątki z wypowiedzi prof. D o g a d o w a wskazują, że braku czasu nie można uznać za uzasadnienie braku aktywności w pracy naukowej i na tym poprzestać. Praca naukowa jest obowiązkiem i dlatego należy zlikwidować stan, w którym byłoby brak czasu na pracę naukową. W tym celu należy likwidować nadmiar zebrań, poruszających wielokrotnie te same problemy. Prof. B u d z k o wskazywał na konieczność zlikwidowania zebrań w czasie przeznaczonym na pracę naukową i zajęcia dydaktyczne. Podkreślił również, że niezbędne jest ściśle reglamentowanie czasu poświęconego na zebrania wieczorne, tak, by co najmniej trzy popołudnia na tydzień pozostawały wolne do pracy naukowej. Inni dyskutanci wskazywali, że brak czasu jest istotną przyczyną hamującą pracę naukową studentów. Prof. Ż u c z k o w wypowiedział się również za ograniczeniem czasu zajęć objętych dyscypliną studiów, i zaproponował pewne swobody uczęszczania na 4 i 5 roku.

Zjazd uchwalił wniosek, by prosić Ministerstwo o uporządkowanie sprawy rozlicznych zajęć społecznych w szkołach wyższych, celem odciążenia studentów i pracowników naukowych od nadmiaru zebrań i konferencji.

★

Należy zwrócić uwagę na wyrażone przez uczestników konferencji głębokie przekonanie, że praca naukowa wymaga bezwzględnie gruntownej znajomości zasad metodologii materializmu dialektycznego. Znajomość marksizmu-leninizmu pozwala pracownikom naukowym rozwiązywać w zakresie swych specjalności zasadnicze problemy teoretyczne, jednocześnie zaś jedynie głęboka znajomość teorii materializmu dialektycznego pozwala przeciwdziałać wpływom ideologii burżuazyjnej i prawidłowo stawiać zagadnienia naukowe.

Wskazując na konieczność podniesienia poziomu ideowo-politycznego pracowników naukowych podkreślono znaczenie bolszewickiej krytyki i samokrytyki, jako niezawodnej metody kształcenia kadr naukowych i wzmożenia twórczego rozwoju pracy naukowej.

Upowszechnianie twórczych dyskusji naukowych i rozwój naukowej krytyki są najważniejszymi środkami wzmożenia działalności naukowo-badawczej w wyższych zakładach naukowych.

Witold Zakrzewski

JAN REYCHMAN

WĘGIERSKA AKADEMIA NAUK

Węgierska Akademia Nauk założona została w r. 1825 z inicjatywy wybitnego działacza politycznego Stefana S z é c h e n y i. Przed rokiem 1825 istniały wprawdzie towarzystwa naukowe, m.in. Węgierskie Towarzystwo Patriotyczne, założone w 1779 r. przez Jerzego B e s s e n y e y, ale był tych pierwszych towarzystw z ery Oświecenia nie był trwały. Dopiero pierwsza połowa XIX wieku stworzyła nowe warunki dla założenia najwyższej węgierskiej instytucji naukowej. W r. 1825 Paweł N a g y z Felsöbük zainteresował parlament węgierski sprawą założenia Akademii Nauk. Stefan Széchenyi ofiarował Akademii 60.000 forintów, a Józef T e l e c k i bibliotekę liczącą 30.000 tomów.

Założenie Węgierskiej Akademii Nauk miało doniosłe znaczenie i wiązało się z ówczesną sytuacją polityczną. Był to początek walki Węgier przeciw supremacji Austrii, walki przeciw dążeniom dworu wiedeńskiego do przekształcenia Węgier w kolonię kapitału austriackiego.

Węgierska Akademia Nauk pomyślana była jako jedna z placówek obrony interesów narodu węgierskiego. Miała ona na celu przede wszystkim pielegnowanie i doskonalenie języka ojczystego. Walka o język węgierski przeciw wszechwładnej dotąd łacinie, językowi feudalnej szlachty, oraz niemieźźnie, siłą narzucanej przez dwór wiedeński — to jeden z wielkich i chlubnych rozdziałów działalności Akademii. Akademia podjęła się dokonywania wielkiego dzieła — opracowania historii narodu węgierskiego.

Dążenie Węgierskiej Akademii Nauk do rozwoju języka, literatury i nauki było dążeniem postępowym, odpowiadało walce narodowo-wyzwoleńczej, toczonej wówczas przez naród węgierski przeciw jarzmu dynastii habsburskiej.

Reakcja habsburska dobrze rozumiała niebezpieczeństwo, kryjące się w celach nowej Akademii. Już następnego dnia po założeniu Akademii M e t t e r n i c h otrzymał tajne doniesienie policji z Budapesztu w sprawie nowopostącej instytucji. Metternich starał się utrudnić pracę nowej Akademii. Przewlekano sprawę zatwierdzenia statutu aż do r. 1830, kiedy to został wprowadzony punkt, określający, że wybór przewodniczącego Akademii podlega zatwierdzeniu przez najjaśniejszego cesarza.

Statut przetrwał w swych zasadniczych zarysach aż do roku 1946. Według tego statutu Akademia dzieliła się na następujące wydziały: 1. językoznawstwa, literatury i sztuk pięknych, 2. nauk filozoficznych, społecznych i historycznych, 3. nauk matematycznych i przyrodniczych.

Praca pierwszego ćwierćwiecza Akademii była bardzo owocna. Akademia popierała prace naprawdę postępowe. W r. 1837 nagrodziła dwie rozprawy naukowe domagające się zniesienia majoratu i ordynacji. W r. 1848 Akademia powitała wolność prasy. Po zajęciu przez Austriaków Pesztu zawiesiła działalność, wznowiając ją dopiero po wyswobodzeniu stolicy. Wyślano wówczas adres do K o s s u t h a.

Był to świetny okres w dziejach Węgierskiej Akademii Nauk. Jej członkami byli wtedy: W e s s e l é n y i, E o t v ö s, K ö r ö s i, C s o m a, H u n f a l v i, V ö r ö s m a r t y, A r á n y, T o m p a, B a j z a. Członkiem jej był również wygnany rewolucjonista, B a c s á n y i. Kwiat inteligencji i kultury węgierskiej skupiał się wówczas wokół swojej Akademii. Równocześnie Akademia nie wstydziła się wydawać elementarzy szkolnych i zaopatrywać w nie nowopowstające szkoły.

Od upadku rewolucji 1849 r. rozpoczyna się jednocześnie upadek Akademii. Na stanowisko prezesa Akademiiznaczony został hrabia D e s s e w f f y, nie mający nic wspólnego z nauką. Zamiast uczonych, na liście członków Akademii znajdują się hrabiowie Z i c h y czy K a r o l y, a po ugodzie z 1867 roku bankierzy U l l m a n o w i e i W o d j a n e r o w i e. Bezprzecznie i w tym okresie Węgierska Akademia Nauk wydała szereg cennych materiałów, prowadziła wiele pożytecznych prac, ale było ich zbyt mało w stosunku do ogromu bezwartościowych prac, pisanych przez mianowanych hrabiów. Posiedzenia komisji polegały na wygłaszaniu wzajemnych pochwał przez arystokratycznych członków Akademii. Nazywało się to pielęgowaniem „czystej“ i „niezależnej“ nauki. Prawdziwa natomiast praca naukowa musiała szukać miejsca poza Akademią, w najtrudniejszych warunkach.

Upadek Akademii doszedł do zenitu, gdy w latach faszystwu przewodniczącym został jego cesarska wysokość książę J ó z e f, mający tylko te zasługi, że był kuzynem cesarza Franciszka Józefa i znanym sympatykiem hitleryzmu.

Nie był członkiem Akademii piewca nędzy węgierskiej A d y, ani wielki poeta B a b i t s, ani robotniczy wieszcz A t t i l a J o z s e f, ani świetny kompozytor i znawca muzyki ludowej B a r t o k, ale za to byli jej członkami arcyksiążę H a b s b u r g, faszystowski minister oświaty z okupacji niemieckiej H o m á n, haniebnego pamięci car bułgarski F e r d y n a n d S a x- K o b u r g (wygnany przez lud bułgarski w 1918 r.) i ideolog faszystwu węgierskiego „vitěz“ R a t z.

Haniebny ten okres zakończył się w r. 1945. Wyzwolenie kraju spod obcego jarzma przez Armię Radziecką stworzyło nowe warunki dla rozwoju nauki węgierskiej.

Już w pierwszym okresie po wyzwoleniu, wielu uczonych węgierskich stanęło na gruncie nowych przemian i żądało przebudowy struktury nauki węgierskiej dla lepszego związania jej z życiem.

Ustawa Nr XXXVIII z 1948 r. powołała do życia Węgierską Radę Nauki (Magyar Tudomány Tanács), która ukonstytuowała się 25 lutego 1949 r. Ustawa ta określała, że celem Rady jest „planowe kierowanie życiem naukowym i wzmocnienie jego więzi z życiem praktycznym“. Według słów prze-

wodniczącego Rady min. G e r ő, przed Radą stało zadanie wypracowania pięcioletniego planu nauki, odpowiednika pięcioletniego planu gospodarczego. Pięcioletni plan nauki miał wydatnie przyczynić się do wykorzystania możliwości gospodarczych kraju,“ zwiększenia jego potencjału przemysłowego. W tym celu Rada miała powołać do życia szereg instytutów. Rada zajęła się również poprawą sytuacji pracowników naukowych. Utworzenie Węgierskiej Rady Naukowej nie likwidowało istniejącej dotychczas Węgierskiej Akademii Nauk. Istniała ona w dalszym ciągu, ale wielu członków domagało się gruntownej jej przebudowy. W artykule *Rola Węgierskiej Akademii Nauk w życiu naszej republiki ludowej* w dzienniku *Szabad Nép* z 2 października 1949 r., prof. P. G o m b á s podkreślił, że Akademia zamiast „organizowania i kierowania życiem naukowym i zajęcia tym sposobem należnej jej pozycji w życiu państwa, całkowicie oderwała się od problemów życia dzisiejszego, od prac organizacyjnych nauki. Jej wydawnictwa w dużej części są przestarzałe i nie mają żadnego poważania w kołach naukowych“.

Powołanie Rady Naukowej miało stać się nowym motorem do ożywienia działalności Akademii. Ale, aby Akademia wykonywała swe zadania, musiałaby ulec odnowieniu, musiałaby zasadniczo zmienić przestarzałe statuty i tchnąć w siebie nowego ducha. „Węgierska Akademia Nauk — pisał w zakończeniu Prof. Gombás — musi wybrać: albo chce pozostać stęchłym muzeum przeszłości, albo chce stać się ośrodkiem twórczości naukowej węgierskiego ludu pracującego“.

21 października 1949 r., na łamach dziennika *Magyar Nemzet*, znany badacz Bizancjum prof. M o r a v c s i k zabrał również głos w sprawie reorganizacji Akademii podkreślając, że zadaniem jej musi być opracowanie szczegółowego planu badań naukowych. Okres źle rozumianego liberalizmu w nauce spowodował, że węgierskie życie naukowe stało się dżunglą, w której poszczególni badacze niekiedy zupełnie zatracili cel, zakres badań, możliwość postępowych metod pracy naukowej itd. 2 grudnia 1949 r. na łamach tegoż dziennika znany orientalista węgierski prof. N é m e t h w artykule *Stara i nowa Akademia* podkreślił błędy istniejące w dotychczasowej strukturze Akademii. Do tej pory instytucja ta cierpiała na brak funduszy i brak zainteresowania ze strony czynników rządowych. W pracy Akademii brak było planowości, praca Akademii musiała ulec reorganizacji. Przykład pracy mogła z jednej strony dać Akademia Nauk ZSRR, a z drugiej organizacja Rady Naukowej.

W wyniku działalności Rady Naukowej stało się możliwe szeroko pojęte planowanie prac badawczych i reorganizacja Akademii Nauk. Po rocznym istnieniu Rada Naukowa uległa likwidacji. 20 grudnia 1949 r., na łamach urzędowego *Magyar Közlöny* została ogłoszona ustawa z 15 grudnia 1949 r., w myśl której: „Węgierska Akademia Nauk jest najwyższą instytucją naukową Węgierskiej Republiki Ludowej“.

Do zadań Węgierskiej Akademii Nauk należy: wytyczanie celów nauki i wypracowywanie planu naukowego, odpowiadającego planowi gospodarczemu kraju, prowadzenie ewidencji osób pracujących naukowo i potrzeb materialnych nauki, skupianie osób zajmujących się pracą naukową i gromadzenie środków na ten cel, kierowanie pracą naukową instytutów naukowo-ba-

dawczych, popieranie prac naukowych jednostek, opiniowanie spraw nauki przed władzami, opiniowanie w sprawie obsadzania katedr czy kierownictwo instytutów, zaopatrywanie instytucji naukowych w odpowiedni sprzęt naukowy, wydawanie książek i czasopism naukowych, kierowanie działalnością stowarzyszeń naukowych i technicznych.

Na miejsce dotychczasowych czterech wydziałów nowa Akademia Nauk została podzielona na sześć wydziałów: języka i literatury, nauk społeczno-historycznych, matematycznych i przyrodniczych, biologicznych, rolniczych, lekarskich i technicznych.

Zreorganizowana Akademia zatrzymała w swych szeregach większość poprzednich członków; dla uczonych, którzy dotąd nie brali czynnego udziału w pracach Akademii, a poświęcali się tylko swojej specjalności, stworzono kategorię „członków-doradców”. Członkowie rzeczywisti wybierani są spośród członków-korespondentów. Wszyscy członkowie dawnej Akademii, nie wybrani do nowej, mogą brać udział w pracach nowej Akademii jako wyżej wspomniani „członkowie-doradcy”. Mogą oni z kolei być wybrani znów na członków rzeczywistych i korespondentów.

Członkowie rzeczywisti wybierani są na ogólnym zgromadzeniu zwykłą większością głosów i zatwierdzani przez prezydium Akademii. Każdy nowo-wybrany członek w ciągu roku od dnia wyboru powinien wygłosić wykład naukowy na posiedzeniu odpowiedniego wydziału. Otrzymuje on tytuł *akademika* i dyplom. Liczba członków Akademii w grudniu 1951 r. podniesiona została z 128 na 140.

Najwyższą instancją Akademii jest Zgromadzenie Ogólne. W okresie pomiędzy Zgromadzeniami, pracami Akademii kieruje Prezydium złożone z 15 osób. Na czele Prezydium stoi przewodniczący, wybierany przez Zgromadzenie Ogólne co 3 lata.

Przewodniczącym Węgierskiej Akademii Nauk jest znany terapeuta, laureat nagrody państwowej im. Kossutha, prof. István *Rusnyák*¹ wiceprzewodniczącymi Z. *Ligeti* (orientalistyka) i P. *Gombás* (fizyka teoretyczna), sekretarzem generalnym G. *Alexits* (matematyka). Członkami prezydium są: G. *Lukacs* (filozofia), K. *Nowobacki* (fizyka teoretyczna), E. *Molnár* (historia), *Tibor Erdey-Gruz* (chemia fizyczna) i B. *Straub* (biochemia).

Do Prezydium Akademii wchodzi przewodniczący wszystkich komisji, a mianowicie wydziału literatury i języka G. *Németh* (orientalistyka), nauk społecznych i historii B. *Fogarás* (filozofia), nauk przyrodniczych i matematyki F. *Riess* (matematyka), nauk biologicznych i rolniczych J. *Marek* (weterynaria), nauk lekarskich G. *Illés* (chirurgia) i technicznych G. *Michailich* (budowa mostów).

W grudniu 1951 r. ustanowiony został nowy podział Akademii na wydziały: języka i literatury, wydział społeczno-historyczny, nauk matematycznych i przyrodniczych, nauk biologicznych, nauk lekarskich, nauk technicznych i nauk rolniczych.

¹ Por. przemówienie prof. *Rusnyáka* na sesji plenarnej I Kongresu Nauki Polskiej. *Życie Nauki* r. 1951 Nr 7-8 s. 679—682

Poza tymi wydziałami istnieje grupa chemiczna, skupiająca chemików (zob. notatka z *Szabad Nep* z 8.XII.1951).

Do wydziałów wchodziły instytuty: biochemii, mikroskopii elektronowej, matematyki praktycznej, historii, języka i literatury, ekonomiki, prawa, sejsmografii, agrobiologii i inne.

Do Akademii należały rozmaite laboratoria, obserwatorium i biblioteka, licząca około 900.000 tomów. Rocznie przybywa bibliotece około 13.000 tomów (zob. notatka z *Szabad Nep* z 8.XII.1951).

Czołowym zadaniem zreorganizowanej Akademii stała się realizacja 5-letniego planu nauki węgierskiej. Pierwszą próbę opracowania planu naukowego podjęto w 1950 roku, jednakże opracowany wówczas plan roczny okazał się wskutek braku doświadczenia za mało realny. Plan na rok 1951 był już znacznie lepszy. Dzięki doświadczeniu tych dwóch lat Węgierska Akademia Nauk mogła opracować plan badań naukowych na cały okres, aż do końca pięciolatki.

Zasady planowania nauki zostały sprecyzowane w szeregu dekrétach.

Dekret Nr 27 z r. 1949 zlecił Węgierskiej Akademii Nauk ustalić problemy naukowe w skali narodowej zgodnie z planem gospodarki narodowej, opracować plan ich realizacji, tzn. Plan Narodowy Badań Naukowych, jak również stworzyć warunki odpowiednie do ich wykonania.

Dekret Nr 25 z r. 1949 ustalił, że „dla utworzenia instytutów badawczych i zwiększenia tych, które istnieją, należy w okresie Planu zainwestować 177,5 mil. forintów, oprócz tego przeznaczyć 23 mil. forintów na odbudowę instytutów i zrzeszeń naukowych. Podczas najbliższych 5 lat mają być zbudowane lub rozwinięte: nowy Centralny Instytut Fizyki, Instytut Chemii Organicznej i Nieorganicznej, Instytut Agronomii itd. Należy zapewnić maksymalną pomoc Węgierskiej Akademii Nauk, która winna stać się przede wszystkim ośrodkiem systematycznych badań naukowych i technicznych, zmierzających do rozwoju sił produkcyjnych kraju“.

Dekret II z r. 1951 wnoszący zmiany w Plan 5-letni stwierdził, że „w ramach pięciolatki na rozwój badań naukowych przewiduje się wydanie 1,7 miliardów forintów. W granicach tej dotacji trzeba zamiast 177,5 mil. for., przewidzianych w początkowym Planie 5-letnim zainwestować 775 mil. for. w budowę, wyposażenie i powiększenie instytutów naukowych“.

Najważniejsze zadania planu pięcioletniego Węgierskiej Akademii Nauk byłyby w ogólnym zarysie następujące:

- 1) przyspieszenie socjalistycznego uprzemysłowienia kraju przez opracowywanie ulepszeń zmniejszających koszt produkcji, odkrywanie nowych surowców i innych rezerw;

- 2) przyczynienie się do socjalistycznej przebudowy rolnictwa, zwiększenie jego wydajności;

- 3) polepszenie stanu sanitarnego kraju;

- 4) doprowadzenie do końca rewolucji kulturalnej w oparciu o marksizm-leninizm i postępowe tradycje narodu węgierskiego.

Plan przewidywał opracowanie w ciągu 5 lat 1.845 tematów, z tego 1.069 na r. 1954 lub wcześniej. Spośród tematów należy wymienić następujące:

- 1) opracowanie najwydajniejszego wydobywania i zużytkowania głównego bogactwa naturalnego Węgier: boksytu;
- 2) najlepszy sposób zużytkowania wód Dunaju i Cisy;
- 3) zbadanie możliwości automatyzacji wielu dziedzin pracy ludzkiej;
- 4) dokonanie nowoczesnej triangulacji Węgier;
- 5) opracowanie metod uprawy roślin, opartych na systemie uprawy W i l i a m s a ;
- 6) opracowanie nowych wytycznych w dziedzinie nawodnienia i zalesienia;
- 7) opracowanie wytycznych dla hodowli bydła i zwierząt tucznych;
- 8) opracowanie zagadnienia surowców z punktu widzenia fizyki;
- 9) rozwój badań nad promieniowaniem kosmicznym;
- 10) zakończenie przez naukowców-lekarzy badań nad ciśnieniem i chorobami serca i arterii w oparciu o naukę Pawłowa oraz badań nad masowymi chorobami zakaźnymi;
- 11) specjalne badania nad rakiem;
- 12) znalezienie systemu dla zmechanizowanej eksploatacji bogactw węglowych;
- 13) opracowanie nowoczesnej historii Węgier w oparciu o metody marksizmu-leninizmu;
- 14) wydobywanie postępowych tradycji filozofii węgierskiej;
- 15) opracowanie zagadnień prawnych, odnoszących się do własności socjalistycznej i spółdzielczej;
- 16) zbadanie języka węgierskiego z punktu widzenia prac Józefa Stalina o językoznawstwie;
- 17) opracowanie etymologicznego słownika węgierskiego;
- 18) opracowanie nowego podręcznika historii literatury węgierskiej i atlasu gwar węgierskich;
- 19) wydanie zbioru węgierskiej muzyki ludowej.

Na realizację tych planów państwo ludowe oddało do dyspozycji olbrzymie zasoby. W r. 1949 wydano na inwestycje i badania naukowe 136 milionów forintów. W r. 1951 kwota ta przekroczyła sumę 300 milionów forintów. W ciągu całego planu 5-letniego państwo wyda na naukę około 1,7 miliarda forintów.

Drugie z rzędu Ogólne Zgromadzenie Węgierskiej Akademii Nauk, a pierwsze od chwili uchwalenia pięcioletniego planu nauki węgierskiej mogło już w grudniu 1951 r. podsumować bilans dotychczasowych prac Akademii. W przemówieniach sekretarza generalnego Akademii, T. Erdey-Gruz i w referatach wielu uczonych poddano ocenie dotychczasowe osiągnięcia. W referatach tych zostały podane wyniki dociekań naukowych, które w większości zawdzięczano pracy nad planowaniem badań naukowych. Akademia Nauk starała się ułożyć swój plan pięcioletni w ten sposób, aby osiągnąć organiczną jedność badań, zmierzających do ogólnego rozwoju nauki i tych prac, których rozwiązanie przyczynia się do socjalistycznej industrializacji, socjalistycznej przebudowy rolnictwa, umocnienia obronności kraju i pogłębienia rewolucji kulturalnej.

Sekretarz generalny Węgierskiej Akademii Nauk Erdey-Gruz nie tail szeregu trudności. na jakie napotkała realizacja planu. Oczywiście w nauce planowanie nie jest możliwe w takim zakresie, jak np. w gospodarce. Nie można przewidzieć co nowego uda się uczonemu odkryć w przyszłym roku. Można tylko ogólnie wybrać problemy odpowiadające potrzebom społeczeństwa.

Wśród przyczyn, które przeszkadzały uczonym uznać korzyści planowego badania — mówi. T. Erdey-Gruz — należy wspomnieć również trudności wywołane opracowaniem planów na piśmie oraz trudności opracowania planów inwestycyjnych i planów personalnych, będących załącznikiem do planu. Pierwotnie plany były redagowane według formularzy przeznaczonych dla planów produkcji przemysłowej. Formularze te nie nadawały się do opracowywania planów naukowych. Wypełnianie części tych formularzy było czystą i zwykłą formalnością. Przyczyniło się to w znacznej mierze do zdyskredytowania planowania. Odpowiedzialność za ten stan rzeczy spada na Akademię, która nie dostrzegła tego w porę i nie zrobiła czego należy dla opracowania odpowiedniej techniki planowania. W tej dziedzinie dokonaliśmy poważnych postępów, ale wyniki pozostawiają jeszcze wiele do życzenia. Nie usiłujemy pomniejszyć znaczenia błędów, wynikających z nadużyć biurokratycznych, ale trzeba zdać sobie sprawę i z tego, że nasze dotychczasowe plany naukowe nie były bez zarzutu także i z innego punktu widzenia. Nie posiadaliśmy wystarczającego doświadczenia w dziedzinie opracowywania planów, ustalenia tempa badań, dlatego nasze plany z 1950 r., a częściowo i plany z 1951 r., były nierealne. Wskazywaliśmy raczej kierunek, w jakim powinny iść badania, a nie ustalaliśmy konkretnych zadań do wykonania. Ponieważ na początku większość planów badawczych miała zbyt szeroki program, aby go było można rozsądnie wykonać, przeto wykonanie w 100% lub przekroczenie pierwszego planu naukowego z 1950 r. zdarzało się rzadko. Niedociągnięcia te dawały, niestety, pożywkę niesłusznym argumentom tych, którzy utrzymywali, że planowanie w dziedzinie badań naukowych nie ma sensu. Od tego czasu nauczyliśmy się wiele w tej dziedzinie i dlatego plany nasze na lata 1951 i 1952 znacznie przewyższają dawniejsze. Mimo to pozostaje nam jeszcze dużo do zrobienia na tym polu. Są jeszcze i inne przyczyny niepełnego wykonania planów, a mianowicie to, że znaczna część badań naukowych nie jest prowadzona w specjalistycznych instytucjach badawczych, ale na uniwersytetach, gdzie kadry naukowe większą część czasu zajęte są pracą dydaktyczną, co stało się źródłem poważnych trudności. Przystosowanie naszego szkolnictwa wyższego do nowych, większych wymagań znajduje się jeszcze w toku, a nauczanie absorbuje często personel naukowy, pierwotnie przeznaczony do prac badawczych.

W dziedzinie technicznej główne niedociągnięcia planów, opracowywanych przez nas dotychczas, polegały na tym, że nie rozciągały się na praktykę, to jest na realizację wyników, uzyskanych drogą naukową. Chociaż na ogół sprawa zastosowań praktycznych nie staje się udziałem badacza teoretycznego, to jednak realizacja praktyczna musi być włączona do planu, aby skontaktować różnych specjalistów dla osiągnięcia wspólnego celu. Realizacja praktyczna da najlepsze wyniki wtedy, gdy weźmie w niej także udział badacz naukowy.

Niedociągnięcia w naszych planach tłumaczą się również niewystarczającą kontrolą wykonywania planów. W ostatnich czasach sekcje naukowe i stałe komitety Akademii znacznie wzmocniły kontrolę dzięki wizytacjom i omawianiu wyników na specjalnych zebraniach. W roku przyszłym winniśmy jeszcze usprawnić kontrolę wykonania planu“.

Referaty wygłoszone na II Ogólnym Zgromadzeniu Węgierskiej Akademii Nauk podkreślały różnice między planowaniem socjalistycznym, a planowaniem w krajach kapitalistycznych i zreasumowały dotychczasowe prace uczonych węgierskich.

Socjalistyczny charakter węgierskiego planu badań naukowych różni się z gruntu od programów naukowych w państwach kapitalistycznych, które dyktują uczonym ich mocodawcy — dyrektorzy trustów. W toku opracowywania pięcioletniego planu rozwoju nauki węgierskiej, 600 członków 60 stałych komisji opracowało na polecenie ośmiu wydziałów Węgierskiej Akademii Nauk wnioski uczonych, uwzględniające potrzeby przemysłu. Badania, służące socjalistycznej industrializacji mają na celu przede wszystkim nowe odkrycia i przyspieszenie wydobywania bogactw naturalnych, zwłaszcza węgla i rudy, opracowanie metod produkcyjnych, umożliwiających oszczędne zużywanie materiałów oraz zastąpienie materiałów deficytowych materiałami technicznie równorzędnymi, które znajdują się w dyspozycji. Badania te są bardzo różnorodne np.: przy odkrywaniu złóż mineralnych należy stosować najnowocześniejsze metody geologii, geofizyki i geochemii. Ponadto prace te wymagają badań w dziedzinie geodezji, hydrologii, mechaniki oraz w ogóle fizyki i chemii.

W dziedzinie przeróbki surowców i produkowania z nich gotowych towarów prowadzone są badania zakrojone na szeroką skalę we wszystkich dziedzinach nauk przyrodniczych. Mają one na celu ulepszenie technologii produkcji i zbliżenie jej do poziomu technologii radzieckiej. Stosowanie przodującej technologii pozwoli zwiększyć rentowność produkcji, a mechanizacja i automatyzacja procesów pracochłonnych ułatwi pracę fizyczną robotnika i zwolni tysiące rąk roboczych dla innych dziedzin gospodarki narodowej. Plan Akademii poświęca wiele uwagi wykorzystaniu zasobów energetycznych, przede wszystkim węgla, ropy i wody, energii Dunaju i Cisy oraz niewielkich lokalnych źródeł energii.

Opierając się na doświadczeniu Związku Radzieckiego węgierscy uczeni postanowili zastosować najodpowiedniejsze dla Węgier metody mechanizacji rolnictwa, oraz na podstawie biologii miczurinowskiej wyhodować takie rasy bydła oraz takie odmiany roślin, które najlepiej odpowiadałyby miejscowym warunkom klimatycznym i były bardziej produktywne, dawałyby największe plony i były odporniejsze na choroby. Węgierscy uczeni poczynili już pierwsze kroki w dziedzinie opanowania przodującej biologii radzieckiej i twórczego zastosowania jej w węgierskich warunkach. Wielka gospodarka rolna stawia przed nauką wciąż nowe postulaty i stwarza nowe możliwości dalszego rozwoju biologii i nauk rolniczych. Przedstawiciele tych nauk opierając się na teorii Williama przeprowadzili poważne badania, mające na celu wprowadzenie na Węgrzech nowych metod agrotechnicznych, które zwiększyłyby urodzajność gleby.

Prace Węgierskiej Akademii Nauk — jak to przedstawiono na II Zgromadzeniu Ogólnym, cieszą się pełnym poparciem rządu Węgierskiej Republiki Ludowej i Węgierskiej Partii Pracujących. Wciąż podkreśla się olbrzymią rolę nauki przy realizacji wielkich planów socjalistycznej przebudowy Węgier.

Uczeni węgierscy doceniają pomoc państwa ludowego dla nauki i przeciwdziałają sytuacji sprzed 1945 r., gdy nie było prawie wcale instytutów naukowo-badawczych, a te, które istniały, więdowały, ponieważ brak odpowiedniego wyposażenia uniemożliwiał im rozwijanie owocniejszej działalności. Klika Horthy'ego i jej hitlerowski protektorzy świadomie hamowali rozwój nauki węgierskiej uważając, że Węgry powinny ślepo przejmować założenia nauki zagranicznej, przede wszystkim niemieckiej. Olbrzymia większość naukowców węgierskich stanęła zdecydowanie po stronie władzy ludowej, odgradzając się od tych uczonych, którzy reprezentowali poglądy reakcyjne. Większość naukowców węgierskich w pełni zrozumiała znaczenie faktu, że prowadzona w kraju praca naukowa ma na celu dobro narodu i nie służy już sprawie pomnażania zysków kapitalistycznych. Uczeni węgierscy odczuwają bezpośrednio ogromną pomoc materialną rządu demokracji ludowej, jego troskę o poprawę warunków ich pracy i bytu oraz szacunek, jakim władza ludowa otacza ludzi nauki. Skłania to uczonych węgierskich do maksymalnego wykorzystania swej wiedzy, potęguje ich wiarę we własne siły i zwiększa poczucie odpowiedzialności wobec ojczyzny. Wierni swemu narodowi uczeni węgierscy, idąc za przykładem swych kolegów radzieckich, z całą gotowością wzięli udział w rozwiązywaniu problemów przyspieszenia rozwoju przemysłu i rolnictwa i po raz pierwszy w dziejach Węgier powiązali naukę z praktyką.

W toku przyswajania sobie metod planowania w nauce doniosłe znaczenie miała pomoc uczonych radzieckich i zapoznanie się ze wsłaniałym dorobkiem nauki radzieckiej. Członkowie Akademii Nauk ZSRR — *Dubin*, *Bardin*, *Baranow*, *Nikitin* i inni uczeni radzieccy, którzy zwiedzili Węgry, chętnie dzielili się swym bogatym doświadczeniem i pomogli uczonym węgierskim zorganizować planowanie naukowe. Przyczyniła się do tego również wycieczka uczonych węgierskich do Związku Radzieckiego.

Uczeni węgierscy w pełni korzystają z osiągnięć i doświadczeń uczonych radzieckich. Prof. *Kutz Sedelmeyer* w pracach nad selekcją roślin, szeroko stosuje metody akademika Łysenki, podobnie prof. *Törö* stosuje metody miczurinowskie przy hodowli nowych gatunków ptaków.

Z wyników omówionych na II Zgromadzeniu Węgierskiej Akademii Nauk należy wymienić jeszcze prace przedstawione przez prof. *E. Mosonyi*, związane z przeobrażeniem przyrody i wykorzystaniem sił Dunaju i Cisy, badania prof. *E. Vadásza* nad kruszcami, prace *L. Janossy* nad promieniowaniem kosmicznym, odkrycie nowego antybiotyku przez prof. *T. Valugi-Nagy*, prace prof. *Ivanovics* nad witaminą B-12 i cenne badania w zakresie medycyny, przeprowadzone przez przewodniczącego Akademii prof. *Rusznýáka*.

Trzeba również zanotować ważne osiągnięcia i wyniki w zakresie nauk społecznych i językoznawstwa. Uczeni węgierscy zajmą się w najbliższym czasie opracowaniem podstawowych zagadnień językoznawstwa, wydaniem

słownika języka węgierskiego i innymi pracami, które służyć będą sprawie podniesienia kultury językowej narodu. Zaplanowano i częściowo wydano już słowniki rosyjsko-węgierskie: ogólny, techniczny, medyczny i rolniczy oraz słowniki: węgiersko-czeski, węgiersko-rumuński, węgiersko-bułgarski i inne. W przygotowaniu jest słownik polsko-węgierski, który ukaże się w r. 1952. Prace te mają na celu pogłębienie przyjaznej współpracy między narodami. Plan rozwoju nauki historii przewiduje rewizję uważnie śledzili przebieg dyskusji naukowych, jakie toczyły się w Związku Radzieckim, dokonali już prób wyjaśnienia podstawowych zagadnień ideologicznych, mających związek z ich badaniami. Pierwsi w tej dziedzinie byli biolodzy, językoznawcy i lekarze, a obecnie za ich przykładem pójść również fizycy, którzy poczynili już pierwsze kroki w celu zwalczania rozpowszechnionych jeszcze w ich gałęzi nauki poglądów idealistycznych. W dyskusjach nad zagadnieniami ideologicznymi, uczeni węgierscy coraz lepiej stosują potężny oręż samokrytyki i krytyki, za pomocą którego nauka radziecka osiągnęła tak wspaniałe rezultaty.

Dla pomyślnego wykonania planu naukowego decydujące znaczenie ma zastosowanie w badaniach naukowych metody materializmu dialektycznego. Uczeni węgierscy stawiają sobie za cel wyplenienie pozostałości rozmaitych form idealizmu, zwalczanie obojętności niektórych pracowników nauki wobec zagadnień światopoglądowych, zwłaszcza w dziedzinie nauk przyrodniczych. Przedstawiciele wielu gałęzi nauki, którzy uważnie śledzili przebieg dyskusji naukowych, jakie toczyły się w Związku Radzieckim, dokonali już prób wyjaśnienia podstawowych zagadnień ideologicznych, mających związek z ich badaniami. Pierwsi w tej dziedzinie byli biolodzy, językoznawcy i lekarze, a obecnie za ich przykładem pójść również fizycy, którzy poczynili już pierwsze kroki w celu zwalczania rozpowszechnionych jeszcze w ich gałęzi nauki poglądów idealistycznych. W dyskusjach nad zagadnieniami ideologicznymi, uczeni węgierscy coraz lepiej stosują potężny oręż samokrytyki i krytyki, za pomocą którego nauka radziecka osiągnęła tak wspaniałe rezultaty.

Ważnym zadaniem organizacyjnym nauki węgierskiej jest ściśle powiązanie prac naukowo-badawczych z praktyką, co jest jednym z elementów budowy socjalizmu. Zgodnie z pięcioletnim planem rozwoju nauki powstanie na Węgrzech w najbliższym czasie 14 nowych instytutów naukowo-badawczych, w tym instytuty: chemii, hydrodynamiki, technologii, budowy maszyn, medycyny doświadczalnej, botaniki, filozofii i historii literatury. Istniejące instytuty naukowo-badawcze zostaną znacznie rozbudowane. Wzrośnie dzięki temu liczebność kadr naukowych, co również wpłynie na dalszy rozwój nauki węgierskiej.

Za przykładem Związku Radzieckiego, zorganizowano na Węgrzech planowe szkolenie kadr naukowych i wprowadzono stopnie k a n d y d a t a n a u k i d o k t o r a n a u k.

Węgierska Akademia Nauk posiada własne wydawnictwo, tzw. *Akademia i Kiadó*, które publikuje między innymi wielkie dzieła naukowe węgierskie i obcojęzyczne. Poszczególne wydziały wydają kwartalne *Acta* w obcych językach, np. *Acta Orientalia*, *Acta Linguistica*, a także po węgiersku sprawozdania z posiedzeń. Jako wydawnictwo seryjne poszczególnych wydziałów ukazują się *Studia*, np. *Studia Historica*.

Węgierską Akademię Nauk łączą przyjazne stosunki z Akademią Nauk ZSRR i bratnimi instytucjami krajów demokracji ludowej. Wiosną 1950 r. odwiedziła Moskwę delegacja Węgierskiej Akademii Nauk, złożona z generalnego

sekretarza G. Alexitsa, członka prezydium B. Strauba, i profesora uniwersytetu w Budapeszcie, biologa Györfego. Delegacja była gościem Akademii Nauk ZSRR.

Jesienią 1951 z okazji II Zgromadzenia Ogólnego WAN, Węgry odwiedzili liczni uczeni radzieccy jak np. akademik Nikitin, przewodniczący Akademii Nauk Ukraińskiej SSR Pałładin i inni.

W r. 1950 Węgierska Akademia Nauk obchodziła 125 lat swego istnienia. Rocznicą ta stała się okazją do złożenia hołdu pamięci założycieli Akademii przy równoczesnym przypomnieniu upadku Akademii w okresie rządów reakcji.

28 lutego 1952 r. na uroczystym posiedzeniu Węgierska Akademia Nauk uczciła pamięć Victora Hugo. Przemówienie o twórczości Victora Hugo wygłosił wybitny pisarz węgierski, laureat nagrody im. Kossutha Gvula Illyes.

Węgierska Akademia Nauk kroczy dziś w jednym szeregu z całym węgierskim światem pracy, a osiągnięcia jej stanowią cenny wkład do wielkiego dzieła budowy socjalizmu.

Jan Reyhman

Uniwersytet Warszawski

SPRAWOZDANIA — KRONIKA

PIERWSZE POSIEDZENIE PREZYDIUM POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Dnia 24 maja 1952 r. odbyło się pierwsze posiedzenie Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Na posiedzeniu byli obecni wszyscy członkowie (26) Prezydium. Porządek obrad Prezydium przewidywał cztery następujące główne punkty: 1. Ustalenie regulaminów Prezydium, Sekretariatu Akademii i Wydziałów, 2. Przejęcie niektórych placówek naukowych, 3. Powołanie Komitetów i Komisji przy Wydziałach Akademii oraz 4. Zwołanie Ogólnego Zebrania Akademii, ustalenie terminu i porządku dziennego tego Zebrania.

Posiedzenie Prezydium otworzył Prezes Akademii prof. dr D e m b o w s k i. (Przemówienie Prezesa Akademii prof. dra Dembowskiego podajemy w części wstępnej niniejszego zeszytu *Życia Nauki*). Następnie Prezes Akademii wręczył członkom Prezydium akty nominacyjne, życząc im owocnej pracy na tak zaszczytnym i odpowiedzialnym stanowisku.

Przed rozpatrzeniem spraw znajdujących się na porządku dziennym obrad prof. dr J. C h a ł a s i ń s k i wniósł projekt wysłania w imieniu zebranego Prezydium listu do wielkiego przywódcy narodów radzieckich i całego światowego obozu demokracji i pokoju, Józefa S t a l i n a, z okazji zawarcia umowy polsko-radzieckiej o budowie Pałacu Kultury i Nauki. Po przemówieniach prof. prof. K u l c z y ń s k i e g o i M a n t e u f f l a Prezydium Akademii jednogłośnie przyjęło tekst listu Akademii do Generalissimusa Stalina. (Tekst tego listu podajemy również w części wstępnej).

Pierwszą sprawą rozważaną w ramach przyjętego porządku dziennego było zagadnienie regulaminu Prezydium Akademii. Projekt regulaminu Prezydium został poddany analizie i przyjęty po wniesieniu poprawek. Przyjęty regulamin Prezydium określa szczegółowo zakres i sposób działania Prezydium i podział pracy w ramach Prezydium.

Następnie przedyskutowano sprawę regulaminu Wydziałów Akademii. Omówiono zakres działania Wydziałów, obowiązki członków poszczególnych Wydziałów, strukturę organizacyjną Wydziałów, tryb zwoływania i przeprowadzania posiedzeń Wydziałów, Sekcji, Komitetów, Komisji oraz zadania Sekretarzy Wydziałów i ich zastępców. Dyskusja wniosła do projektu regulaminu Wydziałów kilka poprawek, po czym regulamin został przyjęty.

Ponadto, poza sprawą regulaminu Prezydium i Wydziałów Akademii, przekazano na wniosek prof. S z a f e r a Sekretariatowi Akademii do opracowania zagadnienie zakładania ośrodków Akademii poza Warszawą.

Prezydium upoważniło Sekretariat Akademii do dokonania niezbędnych zmian redakcyjnych w tekstach podjętych uchwał.

Jako końcową sprawę pierwszego punktu porządku dziennego Prezydium przedyskutowało i przyjęło omówiony szczegółowo przez Sekretarza Naukowego Akademii, prof. dra M a z u r a, regulamin Sekretariatu Akademii.

Drugi punkt porządku dziennego obrad Prezydium Akademii dotyczył sprawy przejęcia przez Akademię niektórych placówek naukowych. Zagadnienie to zreferował Sekretarz Naukowy Akademii, prof. dr Mazur.

Jak wiadomo, zadaniem Polskiej Akademii Nauk jest kierowanie wszechstronnym rozwojem nauki polskiej i nadanie temu rozwojowi odpowiedniego kierunku. Jednym z głównych środków kształtowania nauki będzie ustalenie wytycznych dla rozwoju nauki oraz określenie hierarchii zagadnień szczególnie ważnych dla rozwoju gospodarki i kultury Polski Ludowej. Zagadnienia te będą rozwiązywane zarówno w ramach własnych placówek naukowych Akademii jak i w placówkach innych. Dlatego Akademia nie tylko będzie ustalać plan badań naukowych dla placówek własnych, lecz wpływać na całokształt planowania badań naukowych w kraju drogą ustalania ogólnych wytycznych do planów badań, opiniowania planów prac innych placówek naukowych, ustalania linii działalności poszczególnych Towarzystw Naukowych, wpływania na tematykę zjazdów i konferencji naukowych, nadawania kierunku wydawnictwom naukowym itp. Prace te Akademia będzie prowadziła za pośrednictwem poszczególnych Komitetów naukowych.

Szczupłość własnych kadr naukowych nie pozwala jeszcze Akademii na uruchomienie w najbliższym czasie większej ilości własnych placówek naukowych. Akademia, opierając się w zasadzie na pracy swoich placówek, współpracować będzie z innymi instytucjami naukowymi, a zwłaszcza z placówkami naukowymi wyższych uczelni, wiążąc je blisko ze swą pracą.

Obecnie Akademia rozpatruje sprawę przejęcia szeregu placówek naukowych. Niektóre spośród istniejących placówek będą przejęte po dokonaniu reorganizacji, wzmocnieniu kadr naukowych i rozszerzeniu bazy materialnej. Te przejęte placówki mają stać się zasadniczym warsztatem pracy naukowej Akademii. Ponadto rozpatruje się zagadnienie powołania do życia w ramach Akademii niektórych nowych placówek naukowych.

Na pierwszym posiedzeniu Prezydium Akademii, Sekretariat postawił konkretne wnioski dotyczące przejęcia przez Akademię czterech spośród istniejących placówek naukowych. Są to: *Instytut Badań Literackich*, *Instytut Biologii Doświadczalnej im. Nenckiego*, *Zakład Dendrologii i Pomologii w Kórniku* oraz *Państwowy Instytut Matematyczny*. W przygotowaniu jest przejęcie innych placówek.

Następnie Sekretarze poszczególnych Wydziałów poinformowali Prezydium, co zamierzają czynić Wydziały aktualnie i co planują na dalszą przyszłość, jeśli chodzi o przejmowanie ważniejszych placówek naukowych.

Sekretarz I Wydziału prof. dr Ż ó ł k i e w s k i, stwierdził, że obecnie Wydział I Akademii przejmuje tylko jeden instytut, a mianowicie *Instytut Badań Literackich*. Działalność tego instytutu obejmuje dziedzinę historii literatury polskiej.

Sekretarz II Wydziału, prof. dr P e t r u s e w i c z, poinformował Prezydium, że prócz aktualnego przejęcia *Instytutu Biologii Doświadczalnej*

im. Nenckiego i Zakładu Dendrologii i Pomologii, Wydział rozważa sprawę powołania *Instytutu Zoologicznego* na bazie takich instytucji jak Państwowe Muzeum Zoologiczne, Muzeum Przyrodnicze w Poznaniu i Łodzi oraz Muzeum Przyrodnicze PAU w Krakowie. Ponadto Wydział przygotowuje przejęcie *Zakładu Ochrony Przyrody*, powołanie *Zakładu Ekologii* (jako placówki pomocniczej), utworzenie *Zakładu Biochemii* (w oparciu o zakłady naukowe PZH), powołanie *Stacji Górskiej* w Zakopanem oraz przejęcie (po reorganizacji) *Instytutu Psychoneurologicznego* w Tworzech. W projekcie Wydział ma afiliowanie niektórych katedr, przy czym w pierwszym rzędzie rozważane są sprawy *Instytutu Immunologii AM* we Wrocławiu, *Instytutu Botanicznego UJ*, *Katedry Biochemii AM* we Wrocławiu i zakładu *Paleontologii UW*.

Sekretarz Wydziału III, prof. dr Ś m i a ł o w s k i, stwierdził, że na razie Wydział III przejmie tylko *Państwowy Instytut Matematyczny*. W późniejszym etapie Wydział zamierza zorganizować *Instytut Chemiczny*, powołać instytuty *Geodezji* i *Geofizyki* oraz zbudować *Centralne Obserwatorium Astronomiczne*. Ponadto Wydział prowadzi rozmowy w sprawie powołania prac *Centralnego Urzędu Geologicznego* z pracami Akademii.

Sekretarz Wydziału IV, prof. dr N o w a c k i, poinformował Prezydium, że Wydział IV organizuje dwa instytuty: *Instytut Wodny* i *Instytut Podstawowych Problemów Technicznych* (Fizyki Technicznej).

Po wyjaśnieniach Sekretarzy Wydziałów, Prezydium zatwierdziło projekt przejęcia pierwszych czterech placówek naukowych przez Akademię.

W toku dalszych prac Prezydium po przedyskutowaniu propozycji dotyczących punktu trzeciego porządku dziennego zatwierdziło kilkadziesiąt tymczasowych Komitetów i Komisji Wydziałowych.

W ramach Wydziału I zatwierdzono Komitety tymczasowe: Nauk Prawnych, Nauk Ekonomicznych, Historii Nauki Polskiej, Komitet Sławistyczny i Rusycystyczny, Orientalistyczny, Filozoficzny, Neofilologiczny, Historii Kultury Materialnej i Historii Sztuki, Nauk o Kulturze Antycznej, Nauki o Literaturze Polskiej oraz Komitet Językoznawczy. Ponadto zatwierdzono Komisję Programową Instytutu Historii.

W ramach Wydziału II zatwierdzono następujące Komitety tymczasowe: Ekologiczny, Biochemiczny, Antropologiczny, Parazytologiczny.

W ramach Wydziału III zatwierdzono Komitety tymczasowe: Matematyczny, Fizyczny, Chemiczny (z Podkomitetami Chemii i Technologii Nieorganicznej, Chemii i Technologii Organicznej, Fizyko-Chemii i Inżynierii Chemicznej), Geograficzny, Astronomiczny, Geodezyjny i Geofizyczny.

W zakresie Wydziału IV zatwierdzono Komitety tymczasowe: Architektury i Urbanistyki, Inżynierii Lądowej, Inżynierii Wodnej, Budowy Maszyn, Technologii i Przetwórstwa Mechanicznego, Górnictwa, Elektrotechniki. Ponadto zatwierdzono następujące Komisje: Komisję Organizacyjną Instytutu Wodnego i Komisję Organizacyjną Instytutu Podstawowych Problemów Techniki.

W wyniku obrad nad czwartym punktem porządku dziennego Prezydium Akademii postanowiło zwołać Zgromadzenie Ogólne Akademii na dzień 5 lipca 1952 roku. Prządek dzienny Zgromadzenia Ogólnego ma objąć następujące kwestie:

1. Wytyczne do planu badań szczególnie ważnych,
2. Regulamin Zgromadzenia Ogólnego.

W punkcie pierwszym chodzi w szczególności o wytyczne dla badań Akademii i innych placówek naukowych, które mają szczególnie duże znaczenie dla gospodarki i kultury Polski Ludowej i powinny być podstawą planowania badań zarówno w placówkach naukowych Akademii, jak i we wszystkich innych placówkach naukowo-badawczych w Polsce.

Na zakończenie obrad Prezydium ustaliło, że w dniu 4 lipca, w przeddzień Zgromadzenia Ogólnego, odbędzie się posiedzenie Prezydium Akademii.

ZOBOWIĄZANIA PRACOWNIKÓW WYŻSZYCH UCZELNI

W miesiącach marcu i kwietniu wyższe uczelnie, instytucje naukowo-badawcze i zarządy ośrodków domów akademickich były terenem wielkiej akcji zobowiązań, podejmowanych przez pracowników nauki i młodzież akademicką z okazji 60-lecia urodzin Prezydenta RP Bolesława Bieruta oraz dla uczczenia święta 1 maja.

Akcja tego typu — czyn okolicznościowy — nie była pierwszą na naszym terenie, aczkolwiek niewątpliwie szkoły wyższe nie przeprowadzały jej dotychczas w takiej formie i w takich rozmiarach, jak to miało miejsce w zakładach produkcyjnych.

Mamy w pamięci nie tak bardzo odległy w czasie okres, kiedy nie było jeszcze powszechnego przekonania o możliwości, przydatności i potrzebie podejmowania zobowiązań. Nie wszyscy rozumieli, że klasa robotnicza Polski, nasi przodownicy pracy — codziennym wysiłkiem poddają krytyce plany produkcyjne swych zakładów, ujawniają rezerwy i możliwości przekraczania planu. Dzisiaj pracownicy nauki i młodzież akademicka zdają sobie dobrze sprawę z tego, że dzięki podejmowaniu i wykonywaniu zobowiązań dokonują niejako krytycznej oceny planów naukowych i dydaktycznych uczelni, wskazują drogi pełniejszej, skuteczniejszej, pogłębionej realizacji tych planów. Dzisiaj uznanie specyfiki, swoistego charakteru naszych procesów „produkcyjnych“, nie wydaje się nikomu sprzeczne z samą możliwością stosowania akcji zobowiązań, jako metody walki o podniesienie sprawności wyższych uczelni.

Siła przykładu dobrze określonych i wykonanych zobowiązań oraz poważne efekty dzięki nim uzyskane — przyczyniły się do przełamania dawnych uprzedzeń. Poważną rolę spełniło pod tym względem skonkretyzowanie planów wyższych uczelni. Okrzepły i podjęły pracę wyjaśniającą organizacje związkowe, kierując się wskazaniami organizacji partyjnych. Wzrost poziomu uświadomienia politycznego i politycznej dojrzałości pracowników naukowych i administracyjnych — przesądził ostatecznie i pozytywnie sprawę akcji zobowiązań na terenie szkół wyższych.

Przebieg i rozmiary tej akcji w ubiegłych miesiącach świadczą, że dokonał się zasadniczy przełom. Stadium przekonywania i mobilizowania mamy już poza sobą, wkroczyliśmy w całkowicie odmienną fazę rozwoju: organi-

zowania wysiłków podejmowanych przez pracowników naukowych i administracyjnych.

W tych warunkach wydaje się konieczne dokonanie analizy akcji zobowiązań w celu scharakteryzowania występujących w niej prawidłowości i wysnucia wniosków na przyszłość.

Ankiety i opisy nadesłane do Zarządu Głównego ZZNP przez Zakładowe Organizacje Związkowe, które były organizatorem akcji zobowiązań, odzwierciedlają podniosłą atmosferę, pełne zrozumienie politycznego sensu i znaczenia podjętej akcji. Szczegółne znaczenie ma fakt, iż zobowiązania były podejmowane z okazji urodzin Prezydenta RP.

Dostojnie i szczerze brzmiały zdania adresów, przesyłanych do Belwederu przez pracowników naukowych i administracyjnych. W liście Uniwersytetu Jagiellońskiego czytamy: „...w święto 60-lecia Twoich urodzin, pracownicy naukowcy i administracyjni naszej prastarej uczelni łączą się z całą klasą robotniczą, z masami pracującymi wsi i miast składając Ci najserdeczniejsze i najszczerze życzenia. Składamy Ci w podarunku nie słowa, ale nasze zobowiązania — podniesienia poziomu i tempa pracy dydaktycznej i naukowej, przyspieszenia produkcji nowych kadr budowniczych socjalizmu i wzmożenia pracy naukowej. Zobowiązania te nie będą tylko jednorazowym i chwilowym wysiłkiem, są one wyrazem, że razem z robotnikiem i chłopem pracownicy Uniwersytetu Jagiellońskiego stają z zapalem do walki o Plan 6-letni i Pokój. Chcemy, by nasz wysiłek przyspieszył ostateczne zwycięstwo socjalizmu w Polsce, zwycięstwo idei, której poświęciłeś, Obywatelu Prezydencie, całe swoje życie pełne walk i trudów”.

Akcja zobowiązań to wyraz solidaryzowania się z polityką Partii i Rządu Ludowego.

Według niepełnych jeszcze danych zobowiązania podjęło około 450 zespołów pracowników naukowych i około 150 zespołów pracowników administracyjnych. Ponadto — niezależnie od pracy zespołów — zgłosiło zobowiązania indywidualne 1.217 samodzielnych pracowników naukowych, 4.226 pomocniczych pracowników naukowych, 1.534 umysłowych pracowników administracji i 1.729 fizycznych pracowników administracji. W tych wszystkich przypadkach, gdy zobowiązania nie miały charakteru długoterminowego, zostały niemal w 100% wykonane i skontrolowano sposób ich wykonania.

Przedmiotem zobowiązań pracowników naukowych były dodatkowe konsultacje i repetytoria, przedterminowe opracowanie skryptów, artykułów do czasopism fachowych, tłumaczeń z literatury obcojęzycznej, przygotowanie pomocy naukowych, aparatury i urządzeń, sporządzenie bibliografii do niektórych zagadnień, prace organizacyjne nad przygotowaniem nowego roku akademickiego, opieka nad Klubami Techniki i Racjonalizacji, odczyty w spółdzielniach produkcyjnych, współdziałanie z przemysłem i ośrodkami produkcji rolnej. Podejmowano także zobowiązania, dotyczące usprawnienia i nasilenia samokształcenia ideologicznego.

Przedmiotem zobowiązań pracowników administracyjnych były dodatkowe godziny pracy, przeznaczone na likwidację zaległości, przedterminowe wykonanie szeregu prac bieżących, prace porządkowe, remonty, dodatkowe godziny przyjęć dla studentów, zobowiązania do poczynienia konkretnych oszczędności itp.

Inicjatywa podejmowania zobowiązań wychodziła w większości wypadków od Zakładowych Organizacji Związkowych, pozostających w ścisłym kontakcie z organizacjami partyjnymi i młodzieżowymi. Formy inicjatywy były różnorodne. Zwoływano w tym celu ogólne zebrania pracowników uczelni, na których publicznie zgłaszano deklaracje zobowiązaniowe. Sprawom zobowiązań poświęcone były specjalne posiedzenia rad oddziałowych, grup związkowych lub posiedzenia katedr. Stosowano formę łańcucha zobowiązań, polegającego na tym, że zespół czy osoba podejmująca zobowiązania wzywała konkretny zespół, czy jednostkę do pójścia w jej ślady, domagając się niejednokrotnie pomocy dla siebie. Część zobowiązań zazębiała się wzajemnie. Charakterystyczne jest, iż w wielu przypadkach miejscem podejmowania zobowiązań były zebrania samokształcenia ideologicznego.

Inicjatywa ZOZ była wspierana przez władze akademickie. Rektorzy ustosunkowywali się pozytywnie do ruchu zobowiązaniowego, wzywając pracowników uczelni do popierania akcji. Sprawy zobowiązań omawiano na posiedzeniach senatów akademickich i rad wydziałowych. Podjęto szereg uchwał dotyczących charakteru i form organizacyjnych zobowiązań etc. W kilku uczelniach Rektor, Podstawowa Organizacja Partyjna i ZOZ występowali wspólnie z inicjatywą zobowiązań.

Organizacja akcji zobowiązań należała z reguły do ZOZ. Główne formy prac organizacyjnych obejmowały: popularyzowanie akcji, rozpowszechnianie informacji na temat przedmiotu zobowiązań, powiadamianie o liczbie, rodzajach i wynikach zobowiązań, ewidencję, połączoną z klasyfikacją wstępną, ocenę realności zobowiązań, konkretności i zgodności z zasadą ponadobowiązkowości, kontrolę wykonania zobowiązań, ocenę i podsumowanie wyników, sprawozdawczość. Klasyfikacja wstępna prowadziła niejednokrotnie do całkowitej lub częściowej dyskwalifikacji zobowiązania w przypadku, gdy nie było ono właściwe z uwagi na charakter zajęć zobowiązującego się — np., gdy pracownik naukowy zobowiązywał się wyłącznie do pracy fizycznej przy budowie boiska sportowego, zamiast podjąć działanie z zakresu prac naukowo-badawczych lub dydaktycznych.

Prace organizacyjne we wskazanych wyżej formach wykonywane były bądź to przez zwykły aparat organizacyjny ZOZ (rady miejscowe i oddziałowe, komisje, grupy związkowe), bądź też przez specjalnie do tego powołane organy. W kilku uczelniach powołano specjalne komisje, złożone zarówno z pracowników uczelni, jak też studentów. Tendencją generalną, zaznaczającą się wyraźnie we wszystkich niemal uczelniach było dążenie do organizowania takich komisji zobowiązaniowych, aby były one jak najbardziej związane z terenem (wydziałem, kierunkiem, sekcją) i, aby tym samym były zorientowane co do jego potrzeb oraz specyfiki i umiały wskazać w razie konieczności właściwe rodzaje zobowiązań. Komisje uważały za swój obowiązek sformułowanie wytycznych, co do przedmiotu zobowiązań. Były przypadki zwraca-

cania się do władz uczelni z prośbą o opinię, jakie zobowiązania byłyby najbardziej pożądane z uwagi na sytuację w uczelni.

Udział wyższych ogniw organizacyjnych ZZNP (w planie szkolnictwa wyższego) — a więc komisji szkół wyższych przy zarządach okręgowych oraz Wydziału Szkół Wyższych przy ZG — w organizowaniu akcji zobowiązań był nie zupełnie widoczny.

Trudności, na jakie napotykała akcja zobowiązań nie miały charakteru zasadniczego. Trafnie rozstrzygano trudności w ustalaniu co ma charakter zobowiązania, jak np. czy i kiedy przeznaczenie dodatkowej liczby godzin na przyjęcia studentów, na likwidację zaległości w pracy biurowej lub repetytoria może mieć charakter zobowiązania. Ustalono, że likwidacja zaległości powstałych nie z zaniedbania czy opieszałości, lecz wskutek choroby, czy braku pracowników — może być przedmiotem zobowiązania. Repetytoria, konsultacje — także, jeśli ich ilość w ramach zajęć obowiązkowych nie jest wystarczająca; w kilku przypadkach uznano za właściwe zobowiązanie do usprawnienia przebiegu repetytoriów i konsultacji, do należytego ich zorganizowania, biorąc pod uwagę niezadowalający stan dotychczasowy. W sprawozdaniach wymienia się także jako jedną z trudności — trudność wyceny wartości zobowiązań w roboczogodzinach lub złotychkach. Okoliczność ta nie może być potraktowana jako istotna trudność, przeliczenie bowiem wartości zobowiązań na złotychki nie zawsze jest możliwe, co w żadnym stopniu nie zmniejsza ich wagi.

Charakterystyczne natomiast znaczenie mają fakty niewłaściwego traktowania wytycznych podanych przez organy kierujące akcją. Określenie przedmiotu zobowiązań ma charakter wyłącznie orientacyjny, nie może być podejmowane jako jedynie obowiązujące. W żadnym przypadku nie mogą one powodować zubożenia treści zobowiązań, nie powinny prowadzić do bezkrytycznego powtarzania treści wytycznych, niezależnie od warunków i sytuacji.

Analizując całokształt akcji zobowiązań trzeba stwierdzić, że stanowi ona bogaty i konkretny program realizacji planów dydaktycznych i naukowych naszych uczelni, formę krystalizowania się kolektywu profesorsko-studenckiego, wskazuje drogi usprawnienia pracy resortu szkolnictwa wyższego. Zobowiązania te wzmacniają oddziaływanie uczelni na środowisko, służą pogłębieniu twórczej współpracy nauki z klasą robotniczą i pracującym chłopstwem.

Jak formułowali pracownicy naukowci naszych uczelni programy realizacji planów dydaktycznych i naukowych?

Oto kilka przykładów.

Pracownicy Seminarium Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego zobowiązali się m. in. zorganizować wspólnie z Instytutem Fonetycznym Uniwersytetu Warszawskiego sesję naukową w dniach 16 i 17 maja br., nawiązać kontakt i współpracę z Wyższą Szkołą Pedagogiczną i wykonać pomoce naukowe dla studentów I roku (tablice palatograficzne).

Na terenie Politechniki Warszawskiej powzięto m. inn. następujące zobowiązania: 120 pracowników naukowych zobowiązało się udzielić w bieżącym semestrze dodatkowych konsultacji, 63 pracowników naukowych indywidualnie lub zespołowo opracować 23 książki i skrypty, 151 pracowników naukowych

powzięło 45 zobowiązań, obejmujących podniesienie sprawności laboratoriów i warsztatów przez wykonanie lub remont cennych urządzeń i aparatów, 60 grup studenckich, liczących 1820 studentów zobowiązało się rozwinąć pracę kół przedmiotowych, pogłębić metody pracy kolektywnej przez wzięcie na siebie pełnej odpowiedzialności za wyniki w nauce jednostki, przez zwiększenie pomocy słabszym studentom; 20 grup, liczących 600 studentów zobowiązało się do wykonania pomocy naukowych, które podniosą na wyższy poziom pracę dydaktyczną na Studium Wojskowym.

Politechnika Łódzka doniosła o następujących zobowiązaniach pracowników naukowych: przeprowadzenie 800 godzin dodatkowych konsultacji, repetycji i konferencji z dyplomantami, przeprowadzenie 44 godzin wykładów uzupełniających dla zainteresowanych słuchaczy, opracowanie 80 nowych instrukcji do ćwiczeń, względnie pomocy laboratoryjnych; zmontowanie 10 aparatów w zakładach, przeprowadzenie 5 remontów urządzeń zakładowych, sporządzenie 21 kartotek bibliotecznych lub inwentarzowych itd.

Pracownicy naukowcy i studenci Uniwersytetu Wrocławskiego pisali w liście do Prezydenta Bieruta: „Zobowiązujemy się do końca bieżącego roku akademickiego gruntownie przeanalizować plany prac naukowo-badawczych instytutów, zespołów katedr i poszczególnych katedr i przez to wzmóc zbiorowy wysiłek dla rozwoju postępowej nauki polskiej uczestniczącej w walce o pokój i wykonanie planu 6-letniego. Ponadto pracownicy naukowcy do końca br. poświęcą dodatkowo 3.058 godzin na pracę ze studentami... zwiększymy produkcję skryptów o 30%, obejmiemy nauką w zespołach roboczych 90% studentów“.

Zobowiązaniom, dotyczącym realizacji planów dydaktycznych i naukowych, towarzyszyły postanowienia, mające na celu usprawnienie administracji. Były one przykładem socjalistycznego stosunku do własności społecznej i do pracy. Np. pracownicy kotłowni głównej Politechniki Wrocławskiej zobowiązali się do: zniesienia 30 ton koksu do bunkra celem zabezpieczenia go przed zwiędnięciem, wykonania wszystkich prac, związanych z uruchomieniem kotła: naprawienia dwóch pomp parowych, zasilających wodą kotły parowe. Szofer Politechniki zobowiązał się do wyjazdów z ekipami studenckimi do spółdzielni produkcyjnych, w ramach akcji łączności ze wsią.

Przykładem przemysłanych i cennych postanowień są zobowiązania pracowników Ministerstwa Szkół Wyższych. Departament Studiów Ekonomicznych MSW powziął zobowiązanie przyspieszenia prac przygotowawczych dla organizacji roku szkolnego 1952/53 w taki sposób, by umożliwić kierownictwu resortu zatwierdzenie organizacji wszystkich Wyższych Szkół Ekonomicznych przed końcem czerwca 1952 r. Wykonanie tego zobowiązania było zależne od rezultatów pracy w uczelniach i w tym celu grupa związkowa DSE wezwała ZOZ wszystkich WSE do przedterminowego wykonania prac przygotowawczych i nadesłania projektów do Ministerstwa w terminie do 1 maja r. b.

Ten sam Departament po dokonaniu analizy przyczyn odpadu i odsiewu studentów Studium Zaocznego SGPiS i stwierdzeniu niedostatecznej opieki nad studentami ze strony kierownictw zatrudniających ich zakładów pracy i organizacji związkowych tych zakładów — zobowiązał się do nawiązania kontaktów z kierownictwem organizacji partyjnych i ZOZ tych komórek, w celu zmobi-

lizowania ich do zabezpieczenia stałej i wszechstronnej opieki nad pracownikami, studiującymi zaocznie.

Zobowiązania pracowników naukowych i administracyjnych szkół wyższych były w decydującej większości ściśle związane z zadaniami tych szkół. Charakteryzując obowiązujące nas plany studiów Minister Rapacki powiedział w grudniu ub. roku na naradzie rektorów i dziekanów: „Zapewne nasze plany studiów są napięte i przy wszystkich poprawkach, które można i trzeba wprowadzić w najbliższym czasie — 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“.

Treść zobowiązań podjętych z okazji 60-lecia urodzin Prezydenta Bieruta i święta 1 maja stanowi przykład poważnych i skutecznych wysiłków w celu d o b r e g o realizowania programu studiów.

Zobowiązania pracowników szkół wyższych przyczyniły się także do wzmocnienia oddziaływania uczelni na środowisko.

Profesorowie Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu — czcząc pamięć wielkich geniuszów ludzkości: A v i c e n n y, Leonardo da V i n c i, Wiktora H u g o i Mikołaja G o g o l a — zobowiązali się dla pogłębienia idei pokojowej współpracy między narodami, przeprowadzić 5 sesji naukowych w Toruniu, Bydgoszczy, Włocławku, Płocku i Olsztynie. Pracownicy naukowcy, pomocnicze siły naukowe i młodzież Wydziału Prawa — zobowiązali się do zorganizowania specjalnych kursów przeszkolenia w zakresie administracji pracowników rad narodowych kilku powiatów województwa pomorskiego oraz do przygotowania pokazowego dyskryminacyjnego procesu przeciwko S a c c o V e n z e t t i — w związku z czym dokona się przekładu dokumentów prawniczych i opracuje materiały naukowo-publicystyczne. Zespół profesorów i prawników naukowych Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii zobowiązał się do wygłoszenia cyklu odczytów popularno-naukowych dla młodzieży licealnej, organizując jednocześnie dla niej ćwiczenia pokazowe w uniwersyteckiej pracowni fizycznej. Obserwatorium Astronomiczne zorganizowało w miesiącu kwietniu cykl odczytów z astronomii w Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych w Bydgoszczy.

W relacji nadesłanej przez WSE z Krakowa zwracają uwagę zobowiązania, będące dowodem ścisłej współpracy naukowców z praktykami. Wiążąc jak najściślej teorię z praktyką w zakresie pomocy teoretycznej naukowców robotnikom, a przede wszystkim racjonalizatorom, Katedra Ekonomiki Przemysłu zobowiązała się do nawiązania ścisłej współpracy z trzema Klubami Techniki i Racjonalizacji w celu dopomożenia im w pracy oraz podjęła inicjatywę zorganizowania tam wykładów dla studentów uczelni, które wygłoszą czołowi racjonalizatorzy przemysłu na temat najnowocześniejszych osiągnięć myśli racjonalizatorskiej w Polsce.

Wspólnie ze studentami Wydziału Planowania Przemysłu Katedra Ekonomiki Przemysłu zobowiązała się dopomóc 5 przedsiębiorstwom z terenu Krakowa w terminowym wykonaniu pracy z zakresu planowania i organizacji produkcji, przeznaczając na ten cel około 750 roboczo-godzin.

Pracownicy naukowcy i 870 studentów Politechniki Warszawskiej podjęli zobowiązania współpracy z Klubami Racjonalizatorskimi w zakresie stosowania nowych metod pracy i pomocy w rozwiązywaniu zagadnień technicznych; studenci II roku Wydziału Mechaniczno-Technologicznego łącznie z pracownikami naukowymi oraz 250 studentów ze Studium Przygotowawczego zobowiązało się poprzez wyjazdy do POM-ów i SOM-ów pomóc w naprawie i przygotowaniu do wiosennej akcji siewnej maszyn rolniczych oraz w pracy w polu, dając łącznie ponad 2.000 roboczo-godzin.

Zakłady Naukowe Wydziału Rolnego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie podjęły szereg konkretnych zobowiązań udzielenia pomocy spółdzielniom produkcyjnym i PGR-om. Między innymi zobowiązano się nawiązać współpracę z POM w Wysokiem i urządzić dla pracowników POM kurs w okresie przed akcją siewną i po pracach jesiennych na tematy związane z uprawą roli, gleboznawstwem, uprawą roślin, organizacją pracy itp.

Profesorowie, asystenci i studenci II r. Wydziału Zootechniki Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego zobowiązali się pomóc 10 spółdzielniom produkcyjnym na terenie województwa warszawskiego przy zakładaniu baz paszowych.

Przytoczone przykłady zobowiązań pracowników naukowych i administracyjnych dobrane zostały w taki sposób, aby można było zdobyć pogląd na temat przedmiotu zobowiązań i ich związku z zadaniami, stojącymi przed szkolnictwem wyższym. Wydaje się, że należy ocenić pozytywnie tę okoliczność, iż przeważna część zobowiązań dotyczy prac dydaktycznych i naukowych, zawartych w planach uczelni, jak również fakt, iż stanowią one przejaw dążeń do zespolenia uczelni z życiem poza jej murami oraz dowód ścisłej łączności z klasą robotniczą.

Oceniając pozytywnie treść zobowiązań, podkreślając ich wielką liczbę, różnorodność i rozmiary, nie wolno zapominać, że popełniono przy tym szereg błędów i niedociągnięć.

Jak wynika ze sprawozdań nie wszystkie zobowiązania były powiązane z planami dydaktycznymi i naukowymi uczelni, niektóre z nich nie wynikały z potrzeb i wymagań planu ogólnego, lecz były dyktowane względami partykularnymi. Nie zawsze zobowiązywano się do wykonania zadań najbardziej niezbędnych, niejednokrotnie były one tylko najłatwiejsze do zrealizowania.

Pewne wątpliwości budzi także zjawisko podejmowania niektórych prac dydaktycznych tylko przez pracowników naukowych bez współudziału studentów. Słusznym byłoby, aby deklaracji pracowników katedry o dodatkowych konsultacjach towarzyszyło odpowiednie zobowiązanie grup studenckich do skorzystania z tej formy pomocy, do należytego przygotowania się.

Nasuwa się także przypuszczenie, iż w zbyt małych rozmiarach przeprowadzona była dyskusja w grupach związkowych i na terenie rad oddziałowych nad treścią zobowiązań, sposobami ich realizacji.

Na tle tych fragmentarycznych uwag wydaje się konieczne sformułowanie wniosków metodyczno-organizacyjnych, które mogą posłużyć jako ogólne wytyczne dla realizacji akcji zobowiązań na przyszłość:

1. Grupa związkowa winna być miejscem w którym zobowiązanie jest podejmowane i winna dokonywać oceny wykonania. Deklarowanie zobowiązań na zebraniach grupy ma istotne znaczenie dla szerzenia i rozwijania się ruchu; koncepcje właściwych form zobowiązań winny się rodzić w ogniu dyskusji, koleżeńskie uwagi mogą być bardzo pomocne przy konkretyzowaniu zadań, wzajemne zapoznanie się z treścią postanowień będzie z całą pewnością skutecznym środkiem w walce ze schematyzmem zobowiązań i z formalnym do nich stosunkiem.

2. Istnienie komisji zobowiązań koordynującej akcję w skali uczelni — nie powinno w niczym uszczuplać uprawnień grupy do oceny realności, konkretności i celowości zobowiązań.

3. Ewentualne wytyczne odnośnie charakteru, rodzajów i form zobowiązań opracowywane przez specjalnie do tego celu powołane ciała, lub jak to było w niektórych uczelniach praktykowane, władze akademickie — nie powinny powodować krępowania inicjatywy, zubożania treści zobowiązań. Dyrektywy takie mogą być cenne, jeśli wskazują t.zw. „wąskie gardła produkcyjne“, wytyczają kierunki aktywności pracowników — mogą stać się natomiast szkodliwe, jeśli będą zwalniać pracowników od samodzielnego przemyślenia zjawisk, towarzyszących realizacji planów naukowych i dydaktycznych.

4. Należy troszczyć się o pełne ujawnienie podejmowanych zobowiązań, komunikować treść postanowień jednej grupy, zespołu katedr, czy katedry — innym katedrom, zespołom i grupom, wykorzystywać w pełni pobudzającą siłę przykładu i szerzyć zdrową ambicję współzawodniczenia.

5. ZOZ nie działa w próżni społecznej. Gwarancją pozytywnych osiągnięć będzie umiejętność współpracy z podstawową organizacją partyjną i kierownictwem uczelni, wysłuchiwanie ich życzliwych rad i wskazówek oraz ubieganie się o ich pomoc. Wyższe ogniwa organizacyjne ZZNP winny zorganizować w czasie trwania akcji zobowiązań wymianę doświadczeń między uczelniami tego samego typu.

6. Zobowiązania nie mogą być celem same dla siebie. Rodzaj i charakter zobowiązań wyznaczają potrzeby planu, zobowiązania są nadzwyczajną formą realizacji planu dziś — ale jutro powinny one wejść w skład normalnych, zwykłych środków wprowadzania planu w życie i winny stać się normą.

7. Wyniki akcji muszą być skontrolowane — trzeba publicznie oznajmić kto i jak wywiązał się ze swych zadań, nagrodzić, wyróżnić, wskazać błędy i niedociągnięcia.

Doświadczenia akcji zobowiązań są jak nigdy dotąd bogate i różnorodne i wydaje się koniecznym poddanie ich gruntownej analizie na terenie poszczególnych uczelni oraz oparcie się na wynikach tej analizy w przyszłości.

Kazimierz Kąkol

Uniwersytet Łódzki

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI PRZEDSTAWICIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH I ŚREDNICH

W dniach 21 i 22 marca br. odbyła się w Warszawie konferencja przedstawicieli szkół wyższych i średnich, poświęcona omówieniu kwestii przygotowania uczniów szkół średnich do studiów wyższych oraz ustaleniu zasad współpracy między pracownikami nauki a nauczycielami szkół średnich.

Konferencja została przygotowana na podstawie materiałów z egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Materiały te wykazały niewystarczający poziom przygotowania młodzieży, zwłaszcza z zakresu m a t e m a t y k i, f i z y k i i c h e m i i, oraz kandydatów zgłaszających się na f i l o l o g i ę r o s y j s k ą.

Chociaż tematy zadań rozwiązywanych podczas egzaminów wstępnych opierały się na obowiązujących programach szkoły średniej, to jednak przebieg egzaminów wykazał niewystarczający poziom wiadomości u młodzieży.

Młodzież wstępująca na wyższe uczelnie poza określonymi brakami wynikającymi z nieopanowania programu poszczególnych przedmiotów, przez pierwsze miesiące studiów musiała przezwyciężać duże trudności wynikające przede wszystkim z różnicy, jaka zachodzi między metodą nauczania stosowaną w szkole średniej, a metodą nauczania na wyższych uczelniach.

Ujawnienie tych braków wysunęło konieczność zastanowienia się nad sposobami ich usunięcia. W tym celu zwołano specjalną konferencję przedstawicieli szkół wyższych i średnich.

Konferencja, która została zorganizowana przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwo Oświaty, poprzedzona była poważnymi pracami wstępnymi, przeprowadzonymi w szkołach wyższych.

Na wszystkich wydziałach szkół wyższych, podległych Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego, powierzono profesorom obserwowanie przebiegu egzaminów I roku studiów w czasie sesji zimowej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wiadomości zdających z matematyki, fizyki, chemii i języka rosyjskiego, oraz ustalenie w jakim stopniu niedostateczne przygotowanie przez szkołę średnią wpływa na studia w wyższej uczelni.

Profesorowie obserwujący przebieg sesji egzaminacyjnej na poszczególnych wydziałach przedyskutowali na specjalnych zebraniach swe spostrzeżenia oraz przygotowali wnioski w zakresie swych specjalności.

Ponadto zagadnienie zostało omówione na zebraniach Rad Wydziałowych, które wytypowały swych delegatów na ogólnokrajową konferencję z przedstawicielami szkolnictwa średniego.

Ze strony Ministerstwa Oświaty wzięli udział w konferencji kierownicy sekcji matematyki, fizyki, chemii oraz rusycystyki z Centralnego oraz Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych.

Konferencję otworzył Minister Szkolnictwa Wyższego, Adam R a p a c k i, który omawiając zadanie konferencji, podkreślił, że poważny wstępny odpad młodzieży na pierwszym roku studiów jest zjawiskiem niepokojącym, gdyż w wielu przypadkach uniemożliwia uczelniom wykonanie planu szkolenia.

„Niewątpliwie można siłami szkolnictwa wyższego, wysiłkiem profesorów, — mówił Minister Rapacki — przy ich inicjatywie, przy pomocy organizacji partyjnych i młodzieżowych, przy żywej pomocy asystentów osłabić poważnie działanie tej przyczyny, jeśli chodzi o pierwszy rok studiów“.

Zagadnienie niedostatecznego przygotowania młodzieży opuszczającej szkoły średnie do studiów wyższych było niejednokrotnie poruszane przez przedstawicieli komisji doboru kandydatów na I rok studiów oraz pracowników wyższych uczelni, zwłaszcza wykładowców na I roku studiów. Brak jednak było faktycznego, usystematyzowanego i przeanalizowanego materiału, który by pozwolił obu zainteresowanym resortom, Min. Oświaty i Min. Szkolnictwa Wyższego przedyskutować to zagadnienie celem znalezienia doraźnych środków zaradczych i stworzenia form stałej współpracy pracowników nauki z nauczycielami szkół średnich. Usystematyzowane i przeanalizowane wyniki egzaminów wstępnych na I rok studiów, wyniki egzaminów po I semestrze, oraz śledzenie postępów studentów I roku dało bogaty materiał, na podstawie którego można było zorganizować wspólną konferencję dla ustalenia w toku wszechstronnej dyskusji obojmych braków i słabości, oraz wysunięcia wniosków zmierzających do opracowania form systematycznej współpracy pracowników nauki oraz nauczycieli szkół średnich.

W dalszym ciągu swego przemówienia Minister Rapacki zwrócił uwagę, że prace sekcji powinny również dać odpowiedź na pytanie:

„Czy nie ma sprzeczności między metodą nauczania stosowaną przez sporą część kadr zarówno szkolnictwa średniego jak i wyższego, a kierunkiem nauczania podyktowanym przez nową funkcję szkolnictwa wyższego, a także szkolnictwa średniego, ogólnokształcącego, w okresie budowy podstaw socjalizmu? Jest rzeczą charakterystyczną, że największe, najpoważniejsze braki w przygotowaniu młodzieży szkół średnich do szkół wyższych, stwierdzamy i odczuwamy wyjątkowo jaskrawo w przedmiotach decydujących o poziomie wiadomości teoretycznych, w dyscyplinach najważniejszych bezpośrednio dla praktyki i rozwoju sił wytwórczych. Chodzi o matematykę, fizykę i chemię“.

Prace konferencji odbywały się w czterech sekcjach: matematyki, fizyki, chemii oraz rusycystyki.

Referaty wstępne wygłosili prof. T u r s k i (matematyka) prof. B u r a s (fizyka), prof. M o s z e w (chemia), prof. J a k u b o w s k i (rusycystyka).

W referatach podsumowano dotychczasowe osiągnięcia, ustalono obecny poziom wiadomości, poruszono zagadnienie kwalifikacji kadr nauczycielskich, sprawę egzekwowania wiadomości w szkole średniej, określono minimum wiadomości programowych, wymaganych przez szkoły wyższe oraz przedstawiono krótko- i długofalowe środki zaradcze.

Zwrócono uwagę na niedostateczną umiejętność wysławiania się uczniów oraz brak znajomości podstawowych zjawisk i pojęć w zakresie fizyki, spowodowany werbalizmem i oderwaniem od rzeczywistości.

Podstawowym zagadnieniem szkoły średniej jest kształtowanie u młodzieży marksistowskiego, materialistycznego poglądu na świat — jednakże zagadnienie to nie jest jeszcze w wielu szkołach realizowane we właściwy sposób.

Oderwanie od praktyki, od rzeczywistości, powoduje, że młodzież nie umie zastosować przyswojonych wiadomości w praktyce.

Profesorowie wyższych uczelni, dyskutujący w poszczególnych sekcjach, podkreślali z naciskiem, że trudności studentów na pierwszym roku studiów w znacznym stopniu wynikają z różnych metod nauczania stosowanych w szkołach średnich i wyższych, a zwłaszcza ze spotykanej u niektórych nauczycieli szkół średnich, nie posiadających właściwych kwalifikacji, tendencji do nauczania dogmatycznego. Nauczyciele ci stosują metodę werbalnego wtłaczania uczniom pewnego zasobu wiadomości, nie troszcząc się o rozwijanie zdolności samodzielnego myślenia uczniów, które by pozwoliło im nie tylko zapamiętać takie czy inne fakty lub wzory, ale rozumieć związek i współzależność zjawisk.

Profesorowie-referenci wysunęli również zagadnienie wadliwej rekrutacji i wskazali na trudności, jakie wynikają z kierowania na poszczególne kierunki studiów kandydatów nie mających zamiłowania do danego przedmiotu, a nawet zawodu.

Nauczanie w szkole średniej natrafia często na poważne trudności z powodu braku odpowiednio wyposażonych pracowników.

W zaleceniach referenci wysunęli szereg konkretnych propozycji mających na celu znalezienie odpowiednich środków zaradczych. Propozycje te stały się przedmiotem ożywionej dyskusji.

W dyskusji omówiono szczegółowo programy poszczególnych przedmiotów, sprawę podniesienia kwalifikacji nauczycieli, ustalenia właściwych metod współpracy oraz konkretnej pomocy pracowników nauki dla nauczycieli szkół średnich.

Dużo czasu poświęcono omówieniu metod nauczania, środków wychowawczych oraz sposobu egzekwowania wiadomości od młodzieży.

W sekcji rusycystyki zwrócono uwagę na konieczność korelacji nauczania języka rosyjskiego z językiem polskim, historią i geografiją oraz na konieczność posługiwania się w toku nauczania gramatyki języka rosyjskiego wiadomościami z gramatyki języka polskiego.

Poruszono zagadnienie współpracy z ośrodkami metodycznymi, redakcjami czasopism problemowych, wydawnictwami podręczników i pomocy naukowych.

We wszystkich sekcjach wskazywano na przykłady i doświadczenia szkolnictwa radzieckiego, podkreślano konieczność udostępnienia naszej kadrze pedagogicznej odpowiednich przekładów wydawnictw radzieckich.

W dyskusji tej profesorowie szkół wyższych i nauczyciele szkół średnich, podkreślając dotychczasowe osiągnięcia i braki, wysunęli szereg propozycji i środków zaradczych zarówno krótko- jak i długofalowych.

Wyniki prac konferencji w poszczególnych sekcjach opracowane zostały w formie wniosków.

Wnioski poszczególnych sekcji zostały przekazane do ostatecznego opracowania odpowiednim komisjom wnioskowym.

Po przeprowadzeniu gruntownej analizy przyczyn, niedociągnięć i braków, które złożyły się na stan obecny, opracowano propozycje w następujących kwestiach:

- a) pracy nauczyciela;
- b) podręczników metodyki nauczania;
- c) zharmonizowania metod pracy w szkole średniej i szkole wyższej oraz zapewnienia współpracy pomiędzy szkołą wyższą i średnią na polu doskonalenia kadr nauczycielskich;
- d) rewizji wewnętrznego układu materiału programowego;
- e) środków doraźnych (ugruntowania w 11 klasie szczegółowo określonych wiadomości).

Komisje podkreśliły w toku dyskusji, że bardzo dużo cennych i ważkich wskazań dla ich prac znaleźć można w odpowiednich programach radzieckich i w doświadczeniach dotyczących metodyki nauczania w radzieckiej 10-letniej szkole średniej.

W czasie obrad *sekcji fizyki* stwierdzono, że niedostateczne przygotowanie młodzieży w zakresie fizyki wynika z:

- a) braku dostatecznej liczby nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje do nauczania fizyki,
- b) werbalnej metody nauczania i niedostatecznego wykorzystania możliwości ćwiczeń laboratoryjnych.

Dla usunięcia niedociągnięć sekcja fizyki zaproponowała:

- a) podniesienie kwalifikacji obecnej kadry nauczycieli fizyki,
- b) rewizję programu pod kątem redukcji materiału nauczania,
- c) dostarczenie nauczycielom pomocy metodycznych,
- d) przyspieszenie produkcji pomocy szkolnych w zakresie fizyki i usprawnienie ich dystrybucji.

W charakterze środka doraźnego zaproponowano, aby zamiast przerabiania w kl. XI działu *Atomistyka* powtórzono mechanikę w oparciu o pomoc wyższych uczelni. Pomoc ta ma polegać na:

- a) czynnym udziale pracowników nauki w akcji doskonalenia kadr pedagogicznych,
- b) stałym i systematycznym kontakcie pracowników nauki z kierownikami sekcji fizyki Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych,
- c) ułatwieniu nauczycielom szkół średnich korzystania z pracowni wyższych uczelni w okresie wakacyjnym,
- d) wprowadzeniu *dni otwartych* w wyższych uczelniach dla nauczycieli w ciągu roku szkolnego,
- e) wzmoczeniu wysiłków, które by ułatwiły młodzieży przejście od metod pracy stosowanych w szkole średniej do metod pracy stosowanych na wyższej uczelni.

Wnioski *sekcji chemii* stwierdziły:

- a) konieczność drobnych zmian w programie, jak np. przedstawienie niektórych partii,
- b) potrzebę wprowadzenia nauczania chemii oraz obowiązkowego egzaminu w kl. XI,

- c) potrzebę lepszego wykorzystania absolwentów chemii, organizowania kursów mających na celu podniesienie kwalifikacji kadry nauczycielskiej oraz przeprowadzenia bardziej dokładnych badań lekarskich w stosunku do kandydatów zgłaszających się na studia chemiczne (daltonizm),
- d) konieczność skierowania przez komisje odpowiedniej liczby absolwentów chemii do szkolnictwa średniego.

Sekcja rusycystyki wysunęła w swych wnioskach następujące potrzeby:

- a) podniesienia kwalifikacji nauczycieli języka rosyjskiego,
- b) rewizji obowiązującego programu szkoły średniej i zwrócenia szczególnej uwagi na praktyczną naukę języka,
- c) korelacji nauczania języka z innymi przedmiotami,
- d) wydania podręczników,
- e) oparcia nauczania na pogładowości oraz wdrażania uczniów do samodzielnej pracy.

Podsumowując wyniki konferencji Minister Oświaty, W. J a r o s i ń s k i, stwierdził, że prace sekcji były bardzo owocne, dały szereg konkretnych zaleceń i wniosków; mimo to główne zagadnienie dotyczące przewyciężenia słabości metod nauczania nie znalazło pełnego odbicia w referatach i dyskusji.

„Niedostatecznie zostały uwypuklone — mówił Min. Jarosiński — nasze niedociągnięcia ideologiczne i niedostateczne jeszcze było widzenie źródeł tych niedociągnięć — niezadowolających wyników pracy szkoły średniej, słabego przygotowania uczniów do logicznego wnioskowania. Mała sprawność i biegłość, wysuwane w dyskusji, nie znalazły należytego odbicia w poszukiwaniu źródeł tych braków. A przecież źródła tych wszystkich braków leżą w metodach pracy szkoły średniej i wyższej.

Szkół ma przecież dać nie tylko określony zasób wiadomości, ale również ma wychować młodzież, ma określać postawę polityczną i kształtować określony światopogląd ideologiczny tej młodzieży. Drogą do tego jest wiązanie teorii z praktyką, uogólnienie doświadczeń praktycznych, pokazywanie ścisłego związku teorii z życiem. Tego właśnie nie daje jeszcze w pełni nasza szkoła, nie dają tego jeszcze w pełni nasze wyższe uczelnie. Jasne, że wiadomości formalne mogą ulegać i ulegają usprawnieniu, ale je łatwiej odtworzyć i przypomnieć, jeśli nie są one jakimś mechanicznym zlepkiem, lecz stanowią system wiadomości powiązanych z doświadczeniem życiowym ucznia, jeśli stanowią ogniwo w ogólnym systemie, w postawie światopoglądowej ucznia“.

W dalszym ciągu swego przemówienia Min. Jarosiński podkreślił, że przyczyny tego stanu tkwią w pozostałościach dawnego burżuazyjnego systemu wychowania i nauczania w szkole, które ciążą na nauczycielach. Sprawa przewyciężenia tych pozostałości, sprawa przyswojenia ogółowi nauczycielstwa socjalistycznych metod wychowania i nauczania jest zasadniczym, centralnym problemem, który stoi przed kadrami nauczycielskimi.

Przechodząc do oceny wniosków poszczególnych sekcji Minister Jarosiński stwierdził, że programy oceniano przeważnie pod kątem widzenia przygotowania do studiów wyższych w danej specjalności, nie uwzględniono jed-

nak faktu konieczności zdobycia przez uczniów szkoły średniej — z których część nie pójdzie na studia wyższe — określonego zasobu wiedzy.

Stąd zgłoszone przez sekcje wnioski zwiększenia programów przekraczają znacznie możliwości większego obciążenia uczniów.

Po omówieniu wniosków poszczególnych sekcji w sprawach rewizji programów, podręczników, pomocy, Minister Jarosiński zaznaczył, że poważną trudność stanowi brak właściwie opracowanej metodyki dla poszczególnych przedmiotów. Braki te stopniowo są usuwane — jednak decydującym zadaniem w dziedzinie usprawnienia metod nauczania jest upowszechnienie doświadczeń przodujących nauczycieli oraz czerpanie z wzorów i doświadczeń szkolnictwa radzieckiego.

O podniesieniu poziomu nauczania decyduje nie tylko podniesienie kwalifikacji nauczycieli, ale również włączenie się samej młodzieży do walki o lepsze wyniki nauczania.

W zakończeniu Min. Jarosiński podkreślił, że próg między szkołą średnią a wyższą da się usunąć, jeśli szkoła średnia stopniowo wdrażać będzie ucznia do metod stosowanych w szkołach wyższych, i jeśli pracownicy nauki udzielał szkolnictwu średniemu pomocy na drodze współpracy z ośrodkami doskonalenia kadr, udziału w szkolnych konferencjach omawiających wyniki nauczania, udziału w kursach doskonalenia kadr oraz w organizowaniu na wyższych uczelniach tzw. *otwartych dni* dla nauczycieli szkół średnich.

Rezultaty 2-dniowej konferencji należy niewątpliwie ocenić pozytywnie. Ożywiona dyskusja, wymiana myśli pomiędzy kadrą pedagogiczną szkół średnich i wyższych, krytyka i samokrytyka przestarzałych, często formalistycznych metod nauczania stosowanych tak na terenie szkolnictwa średniego jak i wyższego, wskazały drogę po jakiej powinni pójść nauczyciele szkół średnich i pracownicy nauki szkół wyższych, aby sprostać spoczywającym na nich obowiązkom w zakresie kształcenia i wychowywania kadr inteligencji ludowej.

Dyskusja ujawniła szereg niedociągnięć organizacyjnych Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, niedociągnięć, utrudniających pracę nauczycieli szkół średnich i pracowników szkół wyższych.

Inicjatywa udzielenia pomocy nauczycielom szkół średnich zarówno w postaci programowego dokształcania nauczycieli, jak i zorganizowania tzw. *otwartych dni* na wyższych uczelniach (pokazowych ćwiczeń dla nauczycieli szkół średnich) przyczyni się niewątpliwie do nawiązania stałej, systematycznej współpracy pomiędzy szkolnictwem wyższym a średnim — i dopomoże do stopniowego usunięcia owego „progu“, jaki przekraczać musiała nasza młodzież rozpoczynająca studia wyższe.

Walery Taborski

KONFERENCJA GEOGRAFÓW W ŁODZI

W dniach 1 i 2 lutego 1952 r. odbyła się w Zakładzie Geograficznym Uniwersytetu Łódzkiego konferencja naukowa Wydziału Spraw Naukowych Polskiego Towarzystwa Geograficznego. W konferencji wzięło udział 42 pracowników naukowych oraz starsi studenci geografii Ośrodka Łódzkiego. Konferencji przewodniczył Prof. dr M. K l i m a s z e w s k i z Krakowa.

Pierwszy dzień poświęcony był zagadnieniom teorii i metodologii geografii. W obszernym czterogodzinnym referacie pt.: *Wstęp do dyskusji na temat definicji i zakresu geografii* — prof. dr St. L e s z c z y c k i przedstawił najpierw przebieg odbywającej się w Związku Radzieckim dyskusji na temat roli i zakresu geografii marksistowskiej, a także osiągnięte w wyniku tej dyskusji i w związku z pracami I-go Kongresu Nauki Polskiej, doświadczenia polskie w tej dziedzinie. Geografia stanowi jedną z licznych nauk o Ziemi, zajmuje się kompleksowym badaniem środowiska geograficznego oraz przyspieszającego lub opóźniającego jego wpływu na rozwój społeczny. Wpływ środowiska geograficznego zmienia się w zależności od stopnia rozwoju społeczno-gospodarczego. Z drugiej strony zmienia się i wzmacnia w miarę rozwoju sposobów produkcji wpływ społeczeństwa na środowisko geograficzne. Referent rozprawił się następnie z błędami wynikającymi z przeceniania (determinizm geograficzny) lub niedoceniań (nihilizm geograficzny) roli środowiska geograficznego.

Geografia dzieli się na dwa zasadnicze działy różne pod względem metodologicznym: *geografię fizyczną i geografię ekonomiczną*. Geografia fizyczna bada cechy fizyczne, geochemiczne i biologiczne środowiska geograficznego w ich dialektycznym powiązaniu, ustala prawa rozwoju środowiska geograficznego, których znajomość jest podstawą dla planowego wyzyskania (przekształcania) środowiska geograficznego. Geografia ekonomiczna bada rozmieszczenie sił wytwórczych i urządzeń usługowych oraz ustala możliwości i sposoby wykorzystania (przekształcania) środowiska geograficznego dla potrzeb rozwoju społecznego.

Różnica między geografią marksistowską a burżuazyjną tkwi w podstawach metodologicznych, celach i zadaniach geografii, nie zaś w „faktografii” geograficznej. W przeciwieństwie do geografii burżuazyjnej wyniki osiągnięte przez twórczą geografię marksistowską są sprawdzalne w praktyce. Stąd odpowiedzialność, która ciąży na autorach za poziom naukowy i przydatność przeprowadzonych badań. Nawiązując do dyskusji geografów radzieckich na temat pracy Józefa Stalina *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa* — referent podkreślił, że geografia jako nauka jest jednym z elementów świadomości społecznej, a równocześnie dostarcza danych dla procesów produkcyjnych. Dlatego też niektóre stwierdzenia dotyczące zjawisk geograficznych lub ich związków, mają charakter obiektywny i trwałe, obsługują różne bazy i nadbudowy, inne zaś mają charakter wybitnie klasowy i służą tylko określonej ustrojowi społeczno-gospodarczemu.

Zadania geografii są trojaki: *badawcze, informacyjne i wychowawcze*.

Zadania badawcze geografii polegają na poznaniu środowiska geograficznego oraz współudziale w pracach nad dostosowaniem środowiska geograficz-

nego do potrzeb społeczeństwa. Na plan pierwszy wysuwają się prace związane z przekształceniem środowiska geograficznego oraz te, które stanowią podstawę dla przestrzennego planowania gospodarczego. Stąd udział geografów polskich w pracach PKPG oraz jej organów terenowych.

Zadania informacyjne spełnia geografia przez opracowywanie opisów geograficznych dotyczących świata, kontynentów i oceanów, poszczególnych krajów lub narodów przy czym informacje muszą dawać obiektywną, lecz nie „obiektywistyczną” charakterystykę zarówno środowiska geograficznego jak i społeczeństwa żyjącego w określonym ustroju politycznym i społeczno-gospodarczym zgodnie z naukowym poglądem na świat.

Geografia winna *wychowywać* w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu przez zaznajomienie z krajem i życiem własnego Narodu, Związkiem Radzieckim budującym komunizm, z narodami budującymi socjalizm, z narodami kolonialnymi walczącymi o swe wyzwolenie narodowo-społeczne oraz narodami żyjącymi w ustroju kapitalistycznym, pamiętając stale o podziale świata na dwa obozy oraz o aktywnej walce o pokój.

Zadania wymienione spełnić mogą tylko geografowie odpowiednio do prac tych przygotowani, dlatego w programach studiów na I i II stopniu powinny zajść pewne zmiany, aby w dostatecznej mierze uwzględnione zostały:

- a) przedmioty ideologiczno-metodologiczne,
- b) nauki przyrodnicze, dające szersze podstawy dla kompleksowego poznania środowiska geograficznego,
- c) nauki historyczno-ekonomiczne, dające znajomość praw historycznego rozwoju społeczeństwa.

Celem geografii, jak każdej dziedziny wiedzy, jest świadome służenie potrzebom społeczeństwa dla przyspieszenia jego rozwoju materialnego i kulturalnego. Dlatego dziś głównym celem geografii polskiej jest budowa socjalizmu w Polsce przez przyczynienie się do przyspieszenia i pełniejszego wykonania Planu 6-letniego.

Nad referatem rozwinęła się dyskusja, w której zabierali głos: prof. prof. M. Klimaszewski, J. Kondracki, J. Dylik, J. Gołąb, J. Mikołajski, R. Galon, S. Jarosz, A. Zierhoffer, J. Kostrowicki, J. Czekalski, F. Barciński, S. Pietkiewicz, A. Jahn, W. Okołowicz, S. Z. Różycki, J. Staszewski oraz referent.

Drugi dzień obrad poświęcony był zagadnieniom peryglacjalnym.

Zagadnienia peryglacjalne w ostatnich latach wysunięte zostały na jedno z pierwszych miejsc w badaniach czwartorzędu. Geografowie i geologowie poświęcają im wiele uwagi prawie na całym świecie. Obecny wielki rozwój badań peryglacjalnych jest następstwem upowszechniającego się przekonania, że przeobrażenia geologiczne i morfologiczne dokonane poza krawędziami lodowca kontynentalnego — maksymalnymi i odnoszącymi się do poszczególnych faz — mają poważniejsze znaczenie, niż zmiany wywołane bezpośrednio przez samo zlodowacenie. Ma to sens zarówno jakościowy, w zakresie sposobu i stopnia przeobrażeń, jak i ilościowy — ze względu na olbrzymią przestrzeń obszarów niegdyś peryglacjalnych.

Termin *peryglacjalny* wprowadził do nauki światowej Walery Ł o z i ń s k i w 1909 r. Do rozwoju badań peryglacjalnych przyczyniły się bardzo poważnie liczne wyprawy arktyczne, które dały wgląd w mechanikę i skutki procesów dokonywających się współcześnie w sąsiedztwie dziś istniejących lodowców kontynentalnych.

Jedną z cech plejstocenijskich obszarów peryglacjalnych było trwałe zmarznięcie ziemi sięgające do znacznych głębokości. Powstała w ten sposób zmarzlina była dziedziną wielu specyficznych procesów ważnych geologicznie i geomorfologicznie. Procesy te zachodzą współcześnie w istniejących obecnie zmarzlinach m. in. na Syberii i Alasce. Dlatego też poznanie zmarzliny i procesów zmarzlinowych zawdzięczamy przede wszystkim uczonemu radzieckim i w znacznie mniejszej mierze amerykańskim. Wskazać tu można doskonały przykład wzbogacenia teorii wynikającej z rozwiązywania problemów życia gospodarczego. Poczynania gospodarcze na obszarach zmarzlinowych napotykały na duże trudności, które nauka musi opanować. Jako przykład wskazać należy badania S. T a b e r a i znakomite prace S u m g i n a oraz innych uczonych radzieckich związanych z Komisją Badania Zmarzliny.

Po pięknym starcie Ł o z i ń s k i e g o badania peryglacjalne w Polsce aż do ostatnich lat uległy zapomnieniu. Można wymienić niewiele prac osobnionych i traktujących przedmiot raczej ubocznie. Za J a h n e m* można wymienić nazwiska: J. C z a r n o c k i e g o, S. K r u k o w s k i e g o, M. K l i m a s z e w s k i e g o, L. S a w i c k i e g o, E. P a s s e n d o r f e r a.

Dopiero w ostatnich latach ożywiły się u nas badania peryglacjalne, przede wszystkim dzięki pracom J. D y l i k a i A. J a h n a.

Badania J. D y l i k a wiążą się ze zdjęciem geologicznym wykonywanym przez pracowników Zespołu Katedr Geografii i Geologii U. Ł. na zlecenie Państwowego Instytutu Geologicznego oraz ze zdjęciem geomorfologicznym prowadzonym z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Geograficznego.

Referat przedstawiony na konferencji w dniu 2 lutego 1952 r. pt. *Koncepcje peryglacjalnego cyklu w środkowej Polsce* był poprzedzony przedstawieniem dawniejszych, częściowo opublikowanych prac J. D y l i k a: *Struktury peryglacjalne w plejstocenie środkowej Polski, Głazy rzeźbione przez wiatr i utwory podobne do lessu w środkowej Polsce, Pierwsza wiadomość o utworach pokrywowych w środkowej Polsce i Wietrzenie peryglacjalne w świetle badań mikroskopowych*.

Referat wygłoszony można streścić w sposób następujący:

Przedmiotem pracy jest koncepcja morfogenezy peryglacjalnej, która w decydującym stopniu określiła obecny charakter rzeźby obszaru. Dotychczasowe wypowiedzi na temat morfologii terenów nie objętych przez ostatnie zlodowacenie ograniczały się do stwierdzenia odrębności rzeźby odziedziczonej po starszych zlodowaceniach. Mówiono o starej rzeźbie glacialnej nie interesując się ani mechaniką przeobrażeń ani czasem, w którym się dokonały.

* A. Jahn: „Zjawiska krioturbacyjne współczesnej i plejstocenijskiej strefy peryglacjalnej”. *Acta Geologica Polonica* vol. II Warszawa 1951

Referent stwierdził, że obszary położone poza zasięgiem najmłodszego zlodowacenia posiadają nie tylko odmienne cechy morfologiczne, ale również własną morfogenezę, której treść można odczytać z charakteru geologicznego najwyższych poziomów budujących formy.

Morfogeneza peryglacialna jest odrębnym zespołem czynników. Na pierwsze miejsce wysuwa się wietrzenie mechaniczne typu mrozowego. Jest to jeden z najpotężniejszych na ziemi procesów wietrzenia. Wietrzenie mrozowe dostarczało wielkich mas wyrwanych z ich początkowych układów strukturalnych. Spośród form czynnych w morfogenezie peryglacialnej największe znaczenie miała kongeliflukcja. Znaczenie wody płynącej było mniejsze. Ale i ten czynnik miał osobliwe cechy: spływanie powierzchniowe związane z procesem spłukiwania i okresowości szczególnie charakterystyczne dla ówczesnych rzek. Intensywne działanie wiatru o wyraźnych skutkach erozyjnych, którym musiała odpowiadać poważna deflacja i akumulacja, dopełnia skład typowego zespołu elementarnych czynników morfogenezy peryglacialnej.

W rezultacie działania wymienionych czynników podstawowych rozwinęła się potężna denudacja. Największe znaczenie dla niej miała ścisła, intensywna i nieustanna współpraca wietrzenia i kongeliflukcji. W następstwie nieprzerwanego odnawiania ekspozycji i nieustającej wędrowki materiału ku dołowi, olbrzymie masy o miąższości przeciętnej kilku metrów zostały zdarte. Pomocniczą rolę odegrały okresowo płynące wody, które przerzucały osady kongeliflukcyjne na dalsze tereny i pogłębiały bazy denudacyjne.

Morfogeneza peryglacialna zrujnowała dawny układ rzeźby i stworzyła zespół odrębnych, jej właściwych form. Wyróżniono: niecki korracyjne (delle), suche doliny i odrębne, peryglacialne formy dolin rzecznych oraz w zakresie form wysoczyznowych równiny denudacyjne, ostrogi, pagórki wypowe i ostańce kałużbowe.

Rzeźba środkowej Polski ma charakter poligenetyczny. Cykl peryglacialny rozwinął się na glacialnym, a po przerwaniu go w wyniku zmian klimatycznych związanych z wygaśnięciem wpływów lodowca, ustąpił miejsca współcześnie czynnemu cyklowi rzecznemu — umiarkowanemu, czyli tzw. normalnemu.

Cykl peryglacialny nie zdołał osiągnąć stadium starości. Został przerwany w stadium dojrzałości. Taka ocena końcowego etapu oddziaływania cyklu peryglacialnego opiera się przede wszystkim na stwierdzeniu dostosowania rzeźby do struktury i na rozpoznaniu powstałych w ten sposób morfologicznych elementów subsekwentnych.

Referat o cyklach peryglacialnych nie miał charakteru szczególnego studium regionalnego. Był tylko próbą konstrukcją nowej koncepcji opartej na szeregu przykładów zebranych w drobiazgowych studiach terenowych.

Po referacie wywiązała się wielogodzinna dyskusja, w której zabierali głos: prof. prof. J. Czyżewski, M. Klimaszewski, A. Jahn, J. Gołąb, W. Okołowicz, A. Wrzosek, A. Srodoń, R. Galon, Halicka, B. Halicki, S. Z. Różycki i referent, przy czym niektórzy dyskutanci zabierali głos kilkakrotnie.

Dyskusja wniosła wiele ciekawych uwag i cennego materiału lecz nie zawierała słuszności żadnej z zasadniczych tez referatu.

W wyniku obrad drugiego dnia postanowiono powołać do życia *Komisję Peryglacyjną* w ramach Wydziału Spraw Naukowych PTG, która by pokierowała badaniami peryglacyjnymi w Polsce.

Jerzy Kostrowicki

Uniwersytet Warszawski

ROZPORZĄDZENIA WYKONAWCZE

DO USTAWY O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM I PRACOWNIKACH NAUKI

Uchwalona przez Sejm Ustawodawczy RP Ustawa z dn. 15.XII.1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki (Dz. U. R. P. z 1952 r. Nr 6, poz. 38) jest wyrazem zmian, które zaszły w organizacji i strukturze szkolnictwa wyższego, zmian, które przekształciły wyższe uczelnie¹ w kuźnie wychowania i kształcenia nowej ludowej inteligencji, nowych, młodych kadr naukowych. Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki stworzyła podstawy prawne do dalszego rozwoju pracy szkół wyższych w wykonywaniu zadań nakreślonych przez narodowe plany, plany przebudowy Polski.

Ustawa reguluje między innymi sprawy pomocniczych pracowników nauki, do których zalicza asystentów, starszych asystentów i adiunktów. W ustawie i rozporządzeniach wykonawczych do tej ustawy znalazło wyraz podsumowanie narady, zorganizowanej w sierpniu 1951 roku dla rektorów i przedstawicieli wyższych uczelni przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, poświęconej sprawom związanym z reformą asystentury i rekrutacją nowych kadr naukowych.

Zarządzenie Prezesa Rady Ministrów z 26 kwietnia 1952 r. powołało Komisje Kwalifikacyjne dla pomocniczych pracowników nauki w szkołach wyższych, instytutach naukowych oraz innych placówkach naukowych, a ponadto ustaliło zakres i tryb działania tych Komisji.

W szkołach wyższych w skład Komisji Kwalifikacyjnej wchodzi: rektor (lub w jego zastępstwie prorektor) jako przewodniczący, dziekani wydziałów oraz przedstawiciele samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki wyznaczeni przez ministra, któremu szkoła podlega. Ponadto w skład Komisji wchodzi przedstawiciel organizacji związkowej szkoły. W instytucie naukowym lub w innej placówce naukowej Komisja Kwalifikacyjna składa się z przewodniczącego, którym jest kierownik instytutu naukowego (placówki naukowej), z 4-ch członków, którymi są: dwaj samodzielni pracownicy naukowcy instytutu naukowego (placówki naukowej), przedstawiciel pomocniczych pracowników naukowych wyznaczony przez ministra, któremu instytut naukowy (placówka naukowa) podlega oraz przedstawiciel organizacji związkowej instytutu naukowego (placówki naukowej).

¹ Przemówienie Min. R a p a c k i e g o na inauguracji roku akad. 1951/52.

W instytutach naukowych podległych Polskiej Akademii Nauk uprawnienia ministra w stosunku do Komisji Kwalifikacyjnej przechodzą na Prezydium PAN.

Komisje Kwalifikacyjne dokonują oceny kwalifikacji kandydata na pracownika nauki i w zależności od ukończonych studiów oraz lat pracy pomocniczego pracownika nauki przyznają mu tytuł asystenta, starszego asystenta, adiunkta.

Wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego i uzyskanie najniższego tytułu pomocniczego pracownika nauki jest możliwe tylko wówczas, gdy kandydat na tytuł posiada dyplom ukończenia studiów I-go stopnia. Postępowanie podejmuje Komisja Kwalifikacyjna na wniosek kierownika właściwej katedry lub kierownika działu w Instytucie Naukowym względnie innych placówek naukowych.

Prawo używania tytułu naukowego pomocniczego pracownika nauki przysługuje jedynie w okresie wykonywania pracy zawodowej w szkole wyższej, instytucie naukowym lub w innej placówce naukowej.

Komisje Kwalifikacyjne dla pomocniczych pracowników nauki działają według wytycznych ustalonych przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną dla Pracowników Nauki, która powołana jest do czuwania nad wysokim poziomem naukowym i dydaktycznym pracowników nauki. O każdorazowym przyznaniu tytułu naukowego pomocniczego pracownika nauki, należy zawiadomić Centralną Komisję Kwalifikacyjną i w wypadkach, gdy przyznanie to nastąpiło z naruszeniem wytycznych lub obowiązujących przepisów, Centralna Komisja ma prawo uchylić decyzję Komisji Kwalifikacyjnej dla pomocniczych pracowników nauki. Prawo uchylenia decyzji przysługuje Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej w terminie ograniczonym, dwumiesięcznym, od daty otrzymania zawiadomienia o przyznaniu tytułu naukowego. Dotychczasowi adiunkci, st. asystenci i asystenci zatrzymują swoje tytuły naukowe i stają się automatycznie pomocniczymi pracownikami nauki bez potrzeby przechodzenia przez komisję kwalifikacyjną.

Przygotowanie nowych kadr naukowych nastąpić może również poprzez aspiranturę. Aspirantura jest stosunkowo nowym systemem szkolenia. Wprowadzając ją Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 26.IV.1952 r. w sprawie organizacji aspirantury krajowej (Dz. U. R. P. Nr 24 poz. 162) jako jedną z form kształcenia kadr naukowych i naukowo-pedagogicznych wykorzystano długoletnie doświadczenia Związku Radzieckiego, gdzie aspirantura stanowi podstawową formę przygotowywania pracowników nauki.

Doświadczenia z aspiranturą w Związku Radzieckim wykazały przydatność tej formy szkolenia nowych kadr naukowców wdrożonych do systematycznej pracy naukowej, zdolnych do prowadzenia samodzielnej pracy badawczej, do rozwiązywania teoretycznych zadań, przepojęnych świadomością społecznej doniosłości swej pracy.

Aspiranturę w myśl cytowanego rozporządzenia organizuje się tylko w tych szkołach wyższych, instytutach naukowych lub innych placówkach naukowych, które posiadają wysoko kwalifikowane kadry pracowników nauki oraz odpowiednią dla prowadzenia pracy naukowej bazę materialną.

Minister Szkolnictwa Wyższego ustala w porozumieniu z ministrami, którym podlegają szkoły wyższe, uprawnione do nadawania stopni naukowych, wykaz katedr, zespołów katedr, instytutów uczelnianych kształcących aspirantów. W placówkach podlegających PAN uprawnienie Ministra przechodzi na Prezydium PAN. Liczbę aspirantów, z uwzględnieniem poszczególnych dyscyplin naukowych, ustala Rada Ministrów.

O dopuszczenie do odbywania aspirantury naukowej mogą ubiegać się absolwenci studiów II stopnia lub równorzędnych, którzy przejawiają zamiłowanie i uzdolnienie do pracy naukowej i naukowo-pedagogicznej.

Osoby posiadające stopień magistra lub lekarza, które ukończyły studia przed wprowadzeniem dwustopniowego systemu nauczania także mogą ubiegać się o dopuszczenie do odbywania aspirantury.

Kandydaci na aspirantów winni złożyć komisyjny egzamin ze znajomości podstaw marksizmu-leninizmu, języka rosyjskiego oraz obranej dyscypliny naukowej w zakresie objętym programem studiów drugiego stopnia lub równorzędnych, oraz przedłożyć zobowiązanie, że po uzyskaniu stopnia kandydata nauk będą przez okres przynajmniej 3 lat pracować na wyznaczonym im stanowisku pracownika nauki. Ten okres pracy zaliczony będzie do czasu trwania obowiązku, wynikającego z ustawy o planowym zatrudnianiu absolwentów średnich szkół zawodowych oraz szkół wyższych.

Ostateczna decyzja o dopuszczeniu do odbywania aspirantury należy do ministra, któremu podlegają szkoły wyższe względnie placówki naukowe, uprawnione do przygotowywania aspirantów naukowych.

Obowiązuje zasada, że aspiranci naukowci nie pracują zawodowo. Wyjątek stanowi praca w szkolnictwie wyższym lub w instytutach naukowo-badawczych w charakterze pracownika nauki. Z chwilą rozpoczęcia aspirantury obowiązek natychmiastowego zwolnienia z pracy spoczywa na dotychczasowym pracodawcy aspiranta. Aspiranci otrzymują specjalne stypendium, korzystają — wraz z członkami rodziny — ze świadczeń zakładów społecznej służby zdrowia, przysługują im ulgi przy przejazdach kolejowych przewidziane dla pracowników państwowych i mają prawo do corocznego 30-dniowego urlopu wypoczynkowego.

Czas trwania studiów aspiranta naukowego wynosi 2 lata. Okres ten jednak w uzasadnionych przypadkach, uzależnionych od charakteru studiów, może być za zgodą właściwego ministra przedłużony.

Bezpośrednie kierownictwo i nadzór nad pracą aspiranta naukowego sprawuje specjalnie wyznaczony samodzielny pracownik nauki, który winien nadawać kierunek pracy badawczej aspiranta, rozwijać jego umiejętności samodzielnego prowadzenia badań i wdrażać do prawidłowego stosowania metody marksistowsko-leninowskiej. On też ponosi odpowiedzialność za wyniki pracy powierzonego jego pieczy aspiranta.

Studia odbywa aspirant na podstawie indywidualnego planu, przedyskutowanego na radzie wydziałowej i zaaprobowanego przez rektora na cały okres trwania aspirantury.

Indywidualny plan pracy aspiranta naukowego obejmuje:

- 1) Samodzielną pracę, stanowiącą trzon jego studiów, a w szczególności: a) studia nad materializmem dialektycznym i historycznym, b) studia w zakresie dyscypliny naukowej obranej przez aspiranta, c) zapoznanie się z najnowszą literaturą, dotyczącą obranej dyscypliny naukowej oraz dyscyplin pokrewnych, d) opanowanie dwóch języków obcych, w tym języka rosyjskiego, w zakresie niezbędnym dla pracy naukowo-badawczej.
- 2) Udział w wykładach, konsultacjach, zajęciach praktycznych i seminariach, ustalonych przez samodzielnego pracownika nauki kierującego jego pracą,
- 3) Egzaminy, jakie zobowiązany jest złożyć oraz terminarz ustalający pisanie pracy kandydackiej.

Fakt, że cytowane rozporządzenie Rady Ministrów nakłada na pracownika kierującego pracą aspiranta obowiązek składania systematycznego sprawozdania o przebiegu pracy aspiranta radzie wydziału, rektorowi i z kolei właściwemu ministrowi, świadczy o tym, jak wielką wagę przywiązuje się do tej formy kształcenia nowych, pełnowartościowych pracowników nauki.

Cały szereg przepisów rozporządzenia wskazuje na tendencję ustawodawcy zmierzającą do uczynienia z pracy aspiranta, z przebiegu jego kształcenia, jednego z centralnych problemów w pracy uczelni.

Aspirant naukowy wchodzi w skład katedry, zespołu katedr, instytutu naukowego lub innej placówki naukowej, do której został przydzielony, bierze udział w jej zebraniach, składa jej sprawozdania z przebiegu swej pracy.

Sprawa wychowania młodego naukowca przestała być „prywatną sprawą” profesora, uzależnioną od jego dobrej lub złej woli, a stała się troską całej uczelni czy instytutu.

Złożenie, napisanie i obrona pracy kandydackiej, egzaminów kandydackich w czasie aspirantury zgodnie z indywidualnym planem uprawnia do uzyskania niższego stopnia naukowego według przepisów rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 26 kwietnia 1952 r. w sprawie warunków i trybu nadawania stopni naukowych (Dz.U.R.P. z 1952 Nr 24, poz. 164).

W myśl tego Rozporządzenia Rady Ministrów istnieją dwa stopnie naukowe, niższy — kandydata nauk — i wyższy — doktora nauk.

Uzyskanie niższego stopnia naukowego wymaga ukończenia studiów wyższych II stopnia lub równorzędnych, względnie posiadania stopnia magistra lub lekarza, albo dowodu ukończenia aspirantury Instytutu Kształcenia Kadr Naukowych przy KC PZPR oraz wykazania pełnego przygotowania do samodzielnej pracy naukowej. Uzyskanie wyższego stopnia naukowego — doktora nauk — związane jest z posiadaniem niższego stopnia naukowego oraz twórczym wkładem w rozwój określonej gałęzi wiedzy.

Stopnie naukowe kandydata nauk i doktora nauk nadają te szkoły wyższe, instytuty naukowe oraz inne placówki naukowe, które zostały objęte wykazem ustalonym przez Radę Ministrów.

Uchwała Rady Ministrów powzięta zostaje na podstawie uzgodnionego wniosku Ministra Szkolnictwa Wyższego i Prezydium Polskiej Akademii Nauk.

Decyzję o nadaniu stopnia kandydata nauk podejmuje rada wydziałowa w szkole wyższej lub rada naukowa w instytutach naukowych (placówkach naukowych) o czym zawiadamia Centralną Komisję Kwalifikacyjną dla Pracowników Nauki, przesyłając jej równocześnie akta ubiegającego się o nadanie stopnia naukowego.

Zatwierdzenie przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną decyzji rady wydziału uprawnia tę ostatnią do nadania stopnia naukowego.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26.IV.1952 r. w sprawie warunków i trybu nadawania stopni naukowych określa, jakie wymogi winny być spełnione przez osobę ubiegającą się o stopień kandydata nauk. Przechodzi ona kolejno przez 3 etapy.

I etap. Przede wszystkim musi wykazać się dowodem ukończenia studiów, przedłożyć projekt tematu i planu pracy kandydackiej wzgl. gotową pracę, spis prac naukowych oraz dowód znajomości 2 obcych języków, w tym języka rosyjskiego, oraz prosić o wszczęcie t.zw. przewodu kandydackiego. Podanie o wszczęcie przewodu kandydackiego składa się w szkole wyższej (w instytucie naukowym lub innej placówce naukowej) uprawnionej do nadania stopni naukowych w zakresie danej gałęzi nauki.

Decyzję o wszczęciu przewodu kandydackiego podejmuje rektor szkoły wyższej, kierownik instytutu naukowego lub innej placówki naukowej, zasięgając uprzednio opinii rady wydziałowej (rady naukowej) przy czym wyznacza on równocześnie promotora.

II etap. Z chwilą wyznaczenia promotora rozpoczyna się etap składania egzaminów kandydackich i pisanie pracy kandydackiej, która winna stanowić samodzielny dorobek oraz ujawnić ogólną wiedzę teoretyczną w danej gałęzi nauki, jak również wskazywać na uzdolnienie autora do prowadzenia samodzielnych badań naukowych.

Promotor w porozumieniu z radą wydziałową (radą naukową) ustala terminy egzaminów kandydackich, obejmujących materializm dialektyczny i historyczny, dyscyplinę podstawową dla danej gałęzi nauki oraz dyscyplinę specjalną, odpowiadającą tematowi pracy kandydackiej, jak również plan przewodu kandydackiego.

Pracę kandydacką składa się — po złożeniu egzaminów kandydackich przed komisją wyznaczoną przez rektora szkoły — promotorowi, który z kolei przedkłada ją radzie wydziałowej (radzie naukowej) z wnioskiem o wyznaczenie co najmniej 2 referentów spośród samodzielnych pracowników nauki.

Referenci obowiązani są w określonym terminie przedstawić radzie wydziałowej (radzie naukowej) swoją opinię o pracy na piśmie. Opinia winna zawierać analizę pracy, jej ocenę i krytykę. Rada wydziałowa (rada naukowa) większością głosów decyduje o przyjęciu lub odrzuceniu pracy, doręczając swoją decyzję zainteresowanemu.

Decyzja pozytywna zawiera termin publicznej rozprawy kandydackiej, negatywna — przyczyny odrzucenia pracy.

O terminie i miejscu publicznej rozprawy kandydackiej ogłasza rada wydziałowa (rada naukowa) w prasie miejscowej, podając równocześnie nazwisko autora pracy, temat pracy, nazwiska referentów oraz miejsce, w którym można zaznajomić się z pracą.

Zainteresowany otrzymuje co najmniej na 30 dni przed terminem rozprawy kandydackiej opinie referentów o swej pracy, celem umożliwienia mu przygotowania się do obrony.

III etap. Publiczna rozprawa wobec rady wydziałowej (rady naukowej) i w obecności zainteresowanych osób, w czasie której autor przedstawia podstawowe tezy i wnioski swej pracy a referenci przeprowadzają jej szczegółową ocenę. Osoby obecne na rozprawie mogą zadawać pytania autorowi, na które on winien udzielić odpowiedzi.

Z kolei następuje dyskusja, w końcu której autor ustosunkowuje się do oceny i głosów dyskutantów. Rada wydziałowa po zamknięciu dyskusji na naradzie, w drodze tajnego głosowania podejmuje decyzję większością głosów o nadaniu lub odmowie nadania stopnia kandydata nauk.

Rozporządzenie Rady Ministrów, ustalając warunki i tryb nadawania stopni naukowych przewiduje cały tok postępowania odwoławczego w wypadkach, gdy nastąpiła odmowa wszczęcia przewodu kandydackiego, gdy ubiegający się o tytuł kandydata złożył z niepomyślnym wynikiem egzaminu kandydackie i prosi o zezwolenie na ich powtórzenie, gdy rada wydziałowa (rada naukowa) odrzuca pracę kandydacką, względnie, gdy odmawia nadania stopnia kandydata nauk. W tych przypadkach instytucją odwoławczą jest Centralna Komisja Kwalifikacyjna, której decyzja jest ostateczna. W jednym tylko przypadku, gdy rektor odmawia wszczęcia przewodu kandydackiego odwołanie składa się do ministra, któremu dana wyższa szkoła podlega.

Rozporządzenie Rady Ministrów przewiduje, że o stopień kandydata nauk ubiegać się mogą również osoby, które nie ukończyły studiów wyższych, jeżeli posiadają wybitne osiągnięcia w teorii lub praktyce służące rozwojowi nauki. Osoby te prócz podania o dopuszczenie do przewodu kandydackiego winny złożyć zezwolenie Przewodniczącego Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej.

Uzyskanie wyższego stopnia naukowego — doktora nauk — rozpoczyna się z chwilą złożenia podania o wszczęcie przewodu doktorskiego.

Podanie składa się wraz z tematem pracy doktorskiej, lub już gotową pracą, spisem prac naukowych i dowodem uzyskania stopnia kandydata nauk w szkole wyższej (instytucie naukowym lub innej placówce naukowej), uprawnionej do nadawania stopni naukowych w zakresie danej gałęzi nauki.

Decyzję o wszczęciu przewodu doktorskiego podejmuje rektor szkoły wyższej (kierownik instytutu naukowego lub innej placówki naukowej) po zasięgnięciu opinii rady wydziałowej lub rady naukowej.

Uzyskanie decyzji pozytywnej o wszczęciu przewodu zobowiązuje do złożenia radzie wydziałowej (radzie naukowej) oznaczonej liczby egzemplarzy pracy doktorskiej. Jako praca doktorska może być przyjęta również praca naukowa uprzednio ogłoszona. Rada wydziałowa po otrzymaniu pracy wyznacza co najmniej 2 referentów spośród samodzielnych pracowników nauki, w tym jednego spoza szkoły wyższej (instytutu naukowego, placówki naukowej) oraz przesyła na 6 tygodni przed terminem rozprawy przyjętą pracę doktorską Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej i Polskiej Akademii Nauk, podając im jednocześnie miejsce i daty wyznaczonej publicznej rozprawy.

Ponadto rada wydziałowa (rada naukowa) ogłasza w prasie miejscowej informację o publicznej rozprawie.

Obrona pracy doktorskiej na rozprawie publicznej ma taki sam przebieg, jak obrona pracy kandydackiej. Decyzję o nadaniu stopnia doktora nauk przesyła się do zatwierdzenia Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej za pośrednictwem senatu właściwej szkoły wyższej.

Ustawa o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki oraz wydane do niej rozporządzenia wykonawcze są wykładnikiem dzisiejszego nowego stosunku państwa i społeczeństwa do nauki i pracowników nauki.

Należy przypomnieć, że w wielu wyższych uczelniach zdobycie stopnia naukowego „magister” nie było uwarunkowane przyjęciem pracy, stanowiącej samodzielny dorobek kandydata w danej gałęzi nauki ani wykazaniem uzdolnień do prowadzenia samodzielnych badań naukowych. Stopień ten uzyskiwano po prostu w wyniku złożenia egzaminów ostatniego roku studiów na wyższej uczelni. Toteż trudno uznać, że uzyskanie stopnia magistra jest samo przez się dowodem posiadania kwalifikacji pracownika nauki. Podobnie przedstawia się sprawa z dotychczasowym wyższym stopniem naukowym — doktora.

Obecnie w miarę wzrostu wagi, jaką państwo przykładą do pracy naukowej i pracowników nauki, zwiększyły się stawiane im wymagania.

Z drugiej jednak strony zorganizowanie aspirantury, nie mówiąc już o pozostawieniu pełnej swobody w ubieganiu się o stopnie naukowe zarówno wszystkim pomocniczym pracownikom nauki, jak i osobom posiadającym wyższe studia, a nawet w pewnych wypadkach osobom studiów tych nie posiadającym, świadczy o otwarciu jak najszerzego dostępu do pracy naukowej wszystkim tym, którzy do pracy tej posiadają uzdolnienie i zamiłowanie.

Stopień magistra przestaje być w nowym systemie stopniem naukowym, a zostaje dowodem ukończenia studiów wyższych lub równorzędnych.

Osoby, posiadające dotychczasowy stopień doktora, będą mogły uzyskać stopień doktora nauk na podstawie nowych przepisów bez potrzeby ubiegania się o stopień kandydata nauk.

Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie warunków i trybu nadawania stopni naukowych reguluje w przepisach przejściowych sytuację osób, które ubiegały się według dotychczasowych przepisów o uzyskanie stopnia doktora. Mogą one kontynuować rozpoczęty przewód doktorski zgodnie z poprzednio obowiązującymi przepisami, pod warunkiem jednak, że ich praca doktorska została przyjęta przez radę wydziałową przed dniem 15.XII.1951 r., a przewód doktorski zakończony został do dnia 17 lipca 1952 r.

Ustawa z 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki uzależnia uzyskanie tytułu naukowego docenta, profesora nadzwyczajnego, lub prof. zwyczajnego od posiadania stopnia naukowego kandydata nauk lub doktora nauk. Nadawanie tych tytułów należy do Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki.

Uchwała Rady Ministrów z 26.IV.1952 r. ustala zakres działania, organizację oraz tryb działania Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej. Zagadnienia najżywotniejsze dla pracowników nauki, jak:

- a) przyznawanie pracownikom nauki tytułów naukowych,
- b) zatwierdzanie stopni naukowych nadawanych przez szkoły wyższe, instytuty naukowe lub inne placówki naukowe, wreszcie

- c) ustalanie wytycznych działalności komisji kwalifikacyjnych dla pomocniczych pracowników nauki i nadzór nad nimi, — oddał ustawodawca ciało kolegialnemu, Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej, powoływanemu przez Prezesa Rady Ministrów spośród profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych.

Przewodniczący Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej, którego powołuje Prezydent Rzeczypospolitej, składa sprawozdanie Prezydium Rady z działalności Komisji.

Centralna Komisja Kwalifikacyjna dzieli się na 4 sekcje podstawowych grup nauki: sekcję nauk społecznych, nauk biologicznych, nauk matematyczno-fizycznych, chemicznych i geologo-geograficznych oraz nauk technicznych.

Uchwała Rady Ministrów przewiduje możliwość utworzenia dalszych sekcji.

Postępowanie w sprawie przyznania tytułu naukowego przewidzianego dla samodzielnych pracowników nauki podejmuje Centralna Komisja Kwalifikacyjna na podstawie wniosku szkoły wyższej, instytutu naukowego lub innej placówki naukowej, przekazanego jej przez ministra, któremu szkoła podlega lub przez Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Po dokonaniu przez właściwą sekcję wstępnej oceny działalności naukowej oraz kwalifikacji naukowych i moralnych kandydata Prezydium Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej przedkłada wniosek zebraniu ogólnemu. Prezydium i ogólne zebranie nie są związane przy rozpatrywaniu wniosków oceną sekcji. O przyznaniu tytułu naukowego Centralna Komisja Kwalifikacyjna zawiadamia właściwego ministra oraz Prezydium Polskiej Akademii Nauk, zaś samodzielnemu pracownikowi nauki wydaje zaświadczenie o przyznaniu mu tego tytułu.

Dotychczasowi profesorowie zwyczajni, z mocy samej ustawy uzyskują stopień naukowy doktora nauk zachowując oczywiście charakter samodzielnego pracownika nauki i tytuł naukowy profesora.

Dotychczasowi zaś profesorowie nadzwyczajni, zachowując charakter samodzielnych pracowników nauki i tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego mogą uzyskać stopień doktora nauk, bez uprzedniego uzyskania stopnia kandydata nauk.

Innym samodzielnym pracownikom nauki ustawa zapewnia pozostanie na dotychczasowych stanowiskach do końca 1952 r.

W tym czasie Centralna Komisja Kwalifikacyjna zadecyduje o przyznaniu im odpowiednich tytułów naukowych.

Uchwałą Rady Ministrów powołane zostanie w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego specjalne Biuro do obsługi Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki.

Omówione powyżej przepisy są z jednej strony wyrazem tendencji otwierającej jak najszerszym kołom możliwość dostępu do pracy naukowej, z drugiej zaś dają rękojmię zabezpieczenia jak najwyższego poziomu tej pracy i wypełnienia tych wszystkich zadań i celów, które przed nauką i naukowcami polskimi postawił Prezydent Bolesław Bierut mówiąc: „Podstawowym zadaniem nauki w tym przełomowym okresie historycznym jest włączyć się mocniej, głębiej i wszechstronniej niż dotąd w ten twórczy i decydujący o znaczeniu Polski w świecie wysiłek narodu. Od Was tylko zależy, aby w wa-

runkach nowego ustroju ujrzeć owoce swej pracy, aby widzieć jak ona się przyczynia do szybkiego rozwoju naszego przemysłu i rolnictwa, naszej gospodarki i kultury, jak Wasza myśl twórcza pomaga likwidować nasze zaco-fanie, jak czyni pracę ludzką coraz wydajniejszą, jak wzbogaca i uszlachetnia życie człowieka".

Janina Adamowiczowa

Warszawa

UNIwersYTET WARSZAWSKI W TOKU WYKONYWANIA PLANU 6-LETNIEGO

Sześćioletni Plan rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu w naszym kraju stawia przed szkołami wyższymi poważne i wielostronne zadania. Szkoły te mają zapewnić szybki dopływ kadr kwalifikowanych do wszelkich dziedzin życia narodowego, służyć podniesieniu kulturalnego poziomu mas pracujących, rozwijać i pogłębiać rewolucję kulturalną w Polsce, stwarzać warunki wszechstronnego rozwoju nauki w oparciu o osiągnięcia przodującej nauki radzieckiej.

W wyniku drugiej wojny imperialistycznej budynki i urządzenia Uniwersytetu Warszawskiego zostały zniszczone w około 80%, a straty wśród pracowników wyniosły około 40%.¹ W pierwszych latach po wojnie Uniwersytet zajął się sprawą najpilniejszą, odbudową budynków ówczesnego wydziału lekarskiego i wydziału farmaceutycznego. Te ostatnie dwa wydziały odeszły z dniem 1 stycznia 1950 r. do nowoutworzonej Akademii Medycznej, która przejęła także od uniwersytetu wszystkie zajmowane przez nie pomieszczenia wraz z wyposażeniem. Dopiero w r. 1949 został odbudowany na terenie uniwersyteckim przy Krakowskim Przedmieściu 26/28 t.zw. Gmach Seminarystyczny, w którym znalazły pomieszczenia zakłady wydziału prawa i niektóre zakłady ówczesnego wydziału humanistycznego. Inne zniszczone budynki uniwersytetu były jeszcze w tych latach, poprzedzających okres Planu 6-letniego, w ruinach lub też odbudowa ich zaledwie się rozpoczynała, przy czym uniwersytet korzystał tymczasowo z kilku pomieszczeń zastępczych w różnych punktach miasta.

W pierwszych latach powojennych, przy przejściowym zachowaniu liberalnego systemu studiów, funkcjonowanie uniwersytetu w zupełnie niewystarczających pomieszczeniach było jeszcze możliwe, jakkolwiek ówczesny brak dyscypliny studiów pociągał za sobą ich niezmiernie przedłużanie się i słabe wyniki oraz bardzo duży odpad i odsiew studiujących. Przekształcanie Uniwersytetu Warszawskiego w uniwersytet socjalistyczny, który by wykonywał planowo swe zadania naukowe i dydaktyczne, musiało być zatem oparte przede wszystkim o niezbędną do realizacji tych zadań podstawę materialną, o odpowiednie pomieszczenia i wyposażenie. Dlatego też od początku r. 1950 przystą-

¹ Prof. Tadeusz Manteuffel *Uniwersytet Warszawski w latach wojny i okupacji*. Warszawa 1948

piono w ścisłym porozumieniu z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego i innymi władzami oraz instancjami partyjnymi i organizacjami młodzieżowymi do przedstawienia dalszej odbudowy i rozbudowy uniwersytetu na tory planowe i do poniechania wszelkich poczynąń doraźnych w tej dziedzinie. Głównym zagadnieniem było uzyskanie odpowiednich sal wykładowych, które by umożliwiły faktyczny udział w słuchaniu wykładów wszystkim obowiązującym do tego studentom oraz pomieszczeń dla zakładów naukowych, zwłaszcza z wydziałów eksperymentalnych, które by zapewniały im dostateczną przepustowość, niezbędną do właściwego wykonywania zadań szkoleniowych.

Rozpoczęta w r. 1950 planowa akcja dalszej odbudowy i rozbudowy Uniwersytetu Warszawskiego przedstawia się w sposób następujący:

1. W kwietniu 1950 r. uzyskano przydział placu na Krakowskim Przedmieściu 3, róg ul. Traugutta 1, na którym prowadzona jest obecnie budowa nowego Gmachu Audytoryjnego. Budynek ten ma być według harmonogramu oddany do użytku w sierpniu br. i będzie mieścił kilka sal wykładowych, w tym jedną na około 450 osób z nowoczesnym wyposażeniem radiofonicznym i kinowym. Sale te będą użytkowane przede wszystkim przez wydział prawa, wydział filozoficzno-społeczny, wydział filologiczny i wydział historyczny.

2. Przyspieszono wydatnie tempo odbudowy uzyskanego po wojnie przez Uniwersytet Pałacu Czetwertyńskich (Krakowskie Przedmieście 30) tak, że już od jesieni 1950 r. znajdujące się w nim pomieszczenia zaczął obejmować Instytut Geograficzny UW. Obecnie cały ten budynek jest już w pełni użytkowany, a do całkowitego wykończenia pozostały jeszcze tylko drobne roboty budowlane i wyposażeniowe.

3. Wszczęto odbudowę Pałacu Potockich (Krakowskie Przedmieście 32) uzyskanego również po wojnie przez uniwersytet; mimo znacznych trudności ze względu na wybitnie zabytkowy charakter gmachu, posunięto ją o tyle, że obecnie około $\frac{1}{3}$ pomieszczeń jest już oddana do użytku zakładom wydziału filozoficzno-społecznego, dla którego cały ten pałac jest przeznaczony.

4. Kontynuowano, mimo różnych trudności, odbudowę budynków w Ogrodzie Botanicznym; za kilka miesięcy odbudowa ta powinna być ostatecznie ukończona. Między innymi zbudowano tu 5 nowoczesnie urządzonych szklarni.

5. We wrześniu 1950 r. zainstalowano w odbudowującym się Pałacu Kazimierzowskim sześć prowizorycznych sal wykładowych, rezygnując czasowo z przewidywanych tu, jako w centralnym gmachu Uniwersytetu, pomieszczeń biurowych i reprezentacyjnych.

6. W grudniu 1950 r. uzyskano pozytywną decyzję w sprawie odbudowy gmachu t.zw. Auditorium Maximum przy Krakowskim Przedmieściu 26/28. Budynek ten był stosunkowo nieznacznie zniszczony w czasie wojny, ale odbudowa jego, jako obiektu nie mającego charakteru zabytkowego, nasuwała wątpliwości czynnikom konserwatorskim. Dla uniwersytetu jest to jednak budynek pierwszorzędno znaczący, gdyż będą się w nim mieścić największe sale wykładowe przeznaczone na najbardziej masowe wykłady przedmiotów ideologicznych.

7. W styczniu 1951 r. na miejscu zniszczonego całkowicie w czasie wojny dawnego gmachu mineralogii, geologii i chemii przy Krakowskim Przedmieściu 26/28 przystąpiono do budowy gmachu, który będzie mieścił niektóre zakłady

wydziału filologicznego. Gmach ten według harmonogramu powinien być oddany do użytku w najbliższym czasie.

8. W kwietniu 1951 r. Uniwersytet uzyskał przydział terenów zachodniej części Pola Mokotowskiego, sąsiadujących z obecnym Gmachem Chemii, na których przewiduje się postawienie nowych budynków dla pewnej ilości zakładów wydziału matematyczno-fizyczno-chemicznego oraz wydziału biologii i nauk o ziemi.

W tym stanie rzeczy należy uznać, że rok akademicki 1951/52 był dla Uniwersytetu Warszawskiego rokiem najbardziej krytycznym pod względem braku pomieszczeń i że obecnie sytuacja na tym odcinku uległa znacznej poprawie. Prowadząc dalej wykonanie swych planów budowlanych, uniwersytet będzie musiał z kolei doprowadzić do końca odbudowę obiektów przy Krakowskim Przedmieściu (Audytorium Maximum, tzw. gmach pofarmaceutyczny, przeznaczony dla zakładów pedagogiki i psychologii oraz oficyny Domu Studenta, gdzie znajdzie między innymi pomieszczenie stołówka studencka na około 2000 posiłków dziennie). Będzie musiał dokonać ostatecznego urządzenia znacznie powiększonych obecnie w stosunku do stanu przedwojennego terenów uniwersyteckich przylegających do Krakowskiego Przedmieścia, a wreszcie zająć się energicznie budową nowych gmachów na Polu Mokotowskim.

Realizacja programu budowlanego Uniwersytetu Warszawskiego nie odbywa się bez przełamywania rozmaitych trudności. Sam uniwersytet przede wszystkim pierwszy raz prowadzi na taką skalę odbudowę i rozbudowę. Jego pracownicy naukowcy oraz administracyjni musieli się dopiero uczyć planowania w tej dziedzinie, obliczania odpowiednich norm, wykorzystywania doświadczeń obcych, zwłaszcza radzieckich i przystosowywania ich do naszych konkretnych warunków rozwojowych. Nie łatwa jest również praca w zakresie projektowania, sporządzania dokumentacji technicznej i wykonawstwa, gdyż instytucje i przedsiębiorstwa zajmujące się tymi sprawami, stopniowo dopiero przedstawiają się na właściwe rozwiązania w dziedzinie inwestycji kulturalnych w budownictwie socjalistycznym.

Równoległe do dalszej odbudowy i rozbudowy Uniwersytetu Warszawskiego odbywa się jego przebudowa organizacyjna na szkołę wyższą nowego typu. Po przejściu od 1 stycznia 1950 r. wydziału lekarskiego i wydziału farmaceutycznego do nowopowstałej Akademii Medycznej, również wydział weterynaryjny został przekazany od początku roku akademickiego 1951/52 do Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Od II semestru roku akademickiego 1950/51 zaczęto przeprowadzać podział dawnych wielkich wydziałów wielokierunkowych na mniejsze i bardziej operatywne. Tak więc dawny wydział humanistyczny uległ podziałowi na wydziały: filozoficzno-społeczny, filologiczny i historyczny, a dawny wydział matematyczno-przyrodniczy na: wydział matematyczno-fizyczno-chemiczny i wydział biologii i nauk o ziemi. Racjonalność tego podziału dała się odczuć od razu. Warto specjalnie podkreślić, że znacznemu ożywieniu i pogłębieniu uległy prace rad wydziałowych, na których przedmiotem dyskusji stały się sprawy naukowe i dydaktyczne, co dawniej przy zbyt licznych i różnokierunkowych radach praktycznie było niemożliwe.

Od r. 1950 zaczęła się na Uniwersytecie Warszawskim organizacja instytutów uczelnianych i zespołów katedr, choć niektóre tego rodzaju jednostki

faktycznie istniały już wcześniej (np. Instytut Matematyczny, Instytut Historyczny, zaczątki Instytutu Zoologicznego i in.). Trudno dać ocenę ogólnych osiągnięć organizacyjnych i rzeczowych w tym zakresie. Jest to niewątpliwie proces wymagający dłuższego czasu i stopniowego przełamywania zakorzenionych tradycji swoistej autonomii poszczególnych katedr i zakładów. Stosunkowo najłatwiej, jak wykazują dotychczasowe doświadczenia, jest doprowadzić do wspólnej gospodarki i administracji, zwłaszcza jeśli się uzyska do tych spraw odpowiedniego pracownika. Nieco trudniej idzie komasacja osobnych i nieraz dublujących się bibliotek poszczególnych zakładów w jedną bibliotekę instytutową. Wielkiej pracy wymaga przedstawienie się na kolektywny styl w pracy dydaktycznej i naukowej, wspólne planowanie i racjonalne wykorzystanie kadry pracowniczej. Wypada tu stosować najrozmaitsze odmiany taktyki indywidualnej, przekonywać, wykazywać w sposób naoczny dodatnie strony nowej organizacji, gdyż nawet wśród naszej młodszej kadry profesorskiej, nie brak ludzi wychowanych w tradycjach burżuazyjnego indywidualizmu, pewnego rodzaju konkurencji zawodowej i niekiedy przesadnych osobistych ambicji. Toteż trzeba wyraźnie stwierdzić, że na tym odcinku toczy się uporczywa walka nie tylko o nową organizację uniwersytetu, ale także o nowy typ człowieka, o typ socjalistycznego pracownika naukowego i dydaktycznego. Należy też podkreślić, że wśród pomocniczych pracowników naukowych, ludzi przeważnie młodych, organizacja instytutów uczelnianych i zespołów katedr znajduje znacznie większe i powszechne zrozumienie.

Obecnie na Uniwersytecie Warszawskim istnieje 11 instytutów uczelnianych i 6 zespołów katedr; około 30% katedr pozostaje na razie poza tymi nowymi formami organizacyjnymi, jako katedry poniekąd izolowane, jakkolwiek wszystkie one są zgodnie z obowiązującymi w tym względzie zarządzeniami, katedrami zespołowymi. Najdalej posunięte są obecnie nowe formy organizacji i pracy w Instytucie Orientalistycznym UW, w Instytucie Historycznym UW, w Instytutach Fizycznych UW i w Instytucie Geograficznym UW.

W końcu r. 1950, z inicjatywy Podstawowej Organizacji Partyjnej Uniwersytet Warszawski zaczął wprowadzać zasady planowania do prowadzonych w swych instytutach i zakładach prac naukowych, nie wyłączając prac dyplomowych. W ten sposób uniwersytet był już w znacznym stopniu przygotowany do wykonywania odpowiednich zarządzeń wydanych w tym zakresie w r. 1951 przez Ministerstwo. Mimo to daleko jest jeszcze do osiągnięcia właściwego stylu pracy. Pracownicy naukowí uniwersytetu uczą się dopiero tych spraw i zdobywają stopniowo potrzebne doświadczenie. Dotyczy to zarówno strony merytorycznej planu, planowanej tematyki badań, zespołowości i koordynacji w ich przeprowadzaniu, jak i strony wykonawczej, organizacji, terminowości itp. Niewątpliwie jednak można na ogół stwierdzić postępy w tej dziedzinie.

W obecnym okresie budowania podstaw socjalizmu w Polsce jedno z zasadniczych zadań uniwersytetu polega na wykonaniu planów dydaktycznych, planów kształcenia kadr wysoko kwalifikowanych specjalistów. Sprawy te wiążą się ściśle z socjalistyczną dyscypliną pracy i dyscypliną studiów. Na tym odcinku zarysowują się w sposób najbardziej może oczywisty różnice między dawną szkołą wyższą, gdzie sprawa nauczania i studiowania traktowana była

jako rzecz prywatna profesorów i studentów, a uniwersytetem socjalistycznym ściśle włączonym w ogólny tok przebudowy ustrojowo-społecznej. Na tym też odcinku koncentruje się znaczna część pracy wychowawczej uniwersytetu, i to nie tylko w stosunku do młodzieży studiującej, ale również w stosunku do personelu nauczającego. Nakłada to szereg nowych, ważnych obowiązków na władze uczelni, a zwłaszcza na dziekanów, będących gospodarzami kierowanych przez siebie wydziałów, na personel nauczający i administracyjny, na organizacje partyjne i młodzieżowe, na każdego pracownika i studenta, na każdego, jeśli można się tak wyrazić, członka społeczności uniwersyteckiej. Jak słusznie podkreślił w przemówieniu swym na konferencji rektorów i dziekanów w grudniu 1951 r. ob. Minister Szkolnictwa Wyższego, głównym orężem w walce o wykonanie planu powinny być nowe metody pracy dydaktycznej w szkołach wyższych.

W Uniwersytecie Warszawskim istnieją jeszcze w tej dziedzinie bardzo poważne niedociągnięcia. Przede wszystkim brak jest jeszcze ciągle jednolitego frontu personelu nauczającego w stosunku do zagadnień dydaktycznych, dyscypliny studiów i odpowiedzialności za wykonanie planu szkoleniowego. W szczególności brak jest czynnej postawy dydaktycznej, odpowiednich przemyśleń i dążenia do ulepszania metod pracy. Daje się to zauważyć zwłaszcza w związku ze zmianami programów i toku studiów, gdy nieraz w nowe ramy usiłuje się w sposób zrutynizowany wtłaczać w dalszym ciągu tradycyjny zakres materiału.

Nie wszyscy pracownicy naukowcy rozumieją w dostatecznej mierze, że podstawowym warunkiem dobrych wyników pracy dydaktycznej jest jak najbliższy kontakt ze studentami i stały udział w procesie ich kształcenia się. Sprawy te, rzecz oczywista, dość różnie wyglądają na rozmaitych wydziałach i kierunkach studiów, co w szkole wyższej tak wielokierunkowej jak uniwersytet, jest zupełnie naturalne. Wypada jednak stwierdzić, że specjalnie od czasu podziału dawnych, wielkich wydziałów na mniejsze, zaznaczyło się wyraźne pogłębienie pracy dydaktycznej na Uniwersytecie Warszawskim, a w bardzo znacznym stopniu przyczyniło się do tego również utworzenie w roku 1950 studenckich grup produkcyjnych, organizacja opiekuństwa nad nimi, narady produkcyjne, regularne zebrania katedr, zespołów katedr i instytutów i inne tego rodzaju urządzenia nieznane dawnemu uniwersytetowi.

W końcu bieżącego roku akademickiego Uniwersytet Warszawski wypuszcza resztę absolwentów dawnych studiów niezreformowanych, a więc studentów, którzy przyjęci byli na uczelnię bez planowej rekrutacji i których studia nie były należycie zorganizowane. Można wyraźnie zauważyć, że następne roczniki dają coraz lepszy materiał studencki, z większym zapałem i uświadomieniem społecznym pracujący i znacznie bardziej zdyscyplinowani. Wyjście z uniwersytetu studentów dawnego typu będzie tu również poważnym krokiem naprzód. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że obecność ich mogła wpływać niekiedy demoralizująco na studentów nowych i hamować wyniki pracy zarówno personelu nauczającego, jak i organizacji młodzieżowych.

Poważnym zagadnieniem, odbijającym się na sprawności przebiegu studiów jest praca zarobkowa studentów, zwłaszcza studentów lat starszych. Obecnie pracuje jeszcze około 10—15% studentów. Ostatnie zarządzenia władz doty-

czące tych prac oraz spraw stypendiów studenckich przyczynią się niewątpliwie do uregulowania stosunków w tej dziedzinie. Istnieje tu zresztą również szereg przypadków szczególnych, częściowo wziętych już pod uwagę we wspomnianych zarządzeniach. Wobec braku kadr na różnych odcinkach zawodowych, konieczne jest często zatrudnianie studentów, przed uzyskaniem przez nich dyplomu, w zakresie ich przyszłej specjalności. Poza tym praca taka może być niekiedy cenną praktyką uzupełniającą szkolenie studenta w uczelni i pomagającą mu do szybszego wyrobienia się na wartościowego pracownika.

Przebudowa Uniwersytetu Warszawskiego na szkołę wyższą typu socjalistycznego musi również objąć jego administrację. Dotychczasowe tradycje w tej dziedzinie nie były dobre. Administracja traktowała swe prace formalistycznie i nie interesowała się działalnością naukową i dydaktyczną Uniwersytetu. Skłonna była nawet uważać się za jakiś zamknięty urząd, a właściwych pracowników Uniwersytetu, stanowiących jego trzon produkcyjny, traktować jako klientów. Naprawa stosunków na tym odcinku jest szczególnie trudna, gdyż wymaga znacznego podniesienia kwalifikacji i wyrobienia społeczno-politycznego pracowników administracyjnych, ich doszkolenia i związania z istotnymi zadaniami uczelni oraz właściwego ustawienia w uniwersyteckim aparacie administracyjnym. Nie było po temu warunków w dawnym uniwersytecie. Poprawa daje się tu jednak zauważyć, co jest rzeczą bardzo istotną, gdyż bez tego niemożliwa jest planowa gospodarka szkoły, gospodarka na ogół bardzo skomplikowana, zwłaszcza w zakresie wyposażenia i zaopatrzenia. Dotychczasowe metody załatwiania tych spraw na własną rękę przez poszczególne zakłady, czy nawet poszczególnych pracowników naukowych muszą być bezwzględnie zlikwidowane.

W Uniwersytecie Warszawskim w ciągu ostatniego roku nastąpiło znaczne ożywienie działalności organizacji związkowej ZZNP, która zaczęła się włączać czynnie do życia uczelni i jej przebudowy. W szczególności rozpoczęto intensywne szkolenie ideologiczne wszystkich pracowników naukowych i administracyjnych, a w związku z obchodem rocznicy Rewolucji Październikowej w roku 1951 powzięto długoterminowe zobowiązanie opanowania przez wszystkich pracowników naukowych języka rosyjskiego przynajmniej w stopniu potrzebnym do korzystania z radzieckiego piśmiennictwa naukowego. Powstała również ostatnio w Uniwersytecie Warszawskim Sekcja Pracowników Naukowych ZZNP, która między innymi wzięła czynny udział w przygotowaniu dyskusji nad projektem Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

W artykule sprawozdawczym trudno jest omówić wszystkie sprawy Uniwersytetu Warszawskiego. Problematyka związana z przebudową uczelni jest tak bogata, że każde z poszczególnych zagadnień może stanowić przedmiot osobnego opracowania i dyskusji. W codziennej pracy uniwersytetu spletają się one wzajemnie i dają w swym całokształcie obraz tworzenia się nowego uniwersytetu socjalistycznego, coraz pełniej uczestniczącego w wykonywaniu wielkich planów narodowych.

Tadeusz Jaczewski
Prorektor UW
Członek-korespondent
Polskiej Akademii Nauk

O BIBLIOTECĘ UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO

Podobnie jak w ubiegłych latach, tak i w bieżącym roku, maj był miesiącem *Dni Oświaty, Książki i Prasy*. Ponieważ dni te są jakby corocznym przeglądem naszych osiągnięć, szczególnie na odcinku upowszechnienia książki, przyjrzyjmy się z tej okazji pracy i rozwojowi jednej z tych instytucji, która jest zasadniczym warsztatem pracy naukowo-badawczej i wychowawczej nie tylko naszych uczonych i młodzieży, ale jednocześnie szerokich mas naszej stolicy.

Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie powstała w roku 1817, jako *Biblioteka Publiczna* i została oddana na usługi równocześnie założonego Uniwersytetu Warszawskiego. Podstawę jej stanowiły zbiory szkolne kilku dawnych instytucji (np. Liceum Warszawskiego) oraz licznych wówczas zlikwidowanych klasztorów, między innymi weszły do nowej biblioteki książki z b. klasztoru Świętokrzyskiego. Do roku 1830 Biblioteka rozwijała się pomyślnie dzięki powszechnemu przekonaniu, że zastąpi ona wywiezioną w roku 1795 przez rząd carski *Bibliotekę Rzeczypospolitej* (Żałuskich) znaną również pod nazwą *Biblioteki Narodowej*. W tym czasie, jako bibliotekarze pracowali: Samuel Bogumił Linde, autor *Słownika Języka Polskiego* oraz Joachim Lelewel, wybitny postępowy historyk i bibliograf. Po powstaniu 1830—31 r. rząd carskiej Rosji zamknął Uniwersytet Warszawski konfiskując i wywożąc wielką część zbiorów bibliotecznych. W tym czasie Biblioteka liczyła przeszło 130 tysięcy tomów druków, bogaty zbiór rękopisów i gabinet rycin, w którego skład wchodziły ryciny zgromadzone przez króla Stanisława Augusta oraz cenna kolekcja zapisana przez Stanisława Kostkę Potockiego.

Po wywiezieniu skonfiskowanych zbiorów Biblioteka — nazwana wtenczas *Rządową* — posiadała zaledwie około 36 tysięcy tomów. W roku 1849 nazwano ją *Biblioteką Główną Okręgu Warszawskiego*.

W roku 1862, to jest z chwilą powstania Szkoły Głównej, jako Uniwersytetu Polskiego, Biblioteka zostaje znowu oddana, jako instytucja pomocnicza na usługi tej uczelni. W tych latach Biblioteka liczyła około 200 tysięcy tomów. Bibliotekarzem wówczas był Karol Estreicher, znany bibliograf polski, który tu rozpoczął swe prace nad *Bibliografią Polski*. Dzieło to liczy 34 tomy i jest niewątpliwie najpoważniejszym wkładem do bibliografii nie tylko polskiej, ale i światowej.

W roku 1871 Biblioteka została nazwana *Uniwersytecką* i oddana na usługi rosyjskiego uniwersytetu warszawskiego, przetworzonego z dotychczasowej Szkoły Głównej. W tym czasie pracował w Bibliotece znany bibliograf i historyk Teodor Wierzbowski. Jego *Vademecum* jest do dzisiaj cennym i niezbędnym pomocnikiem każdego historyka i archiwisty.

W skład dzisiejszego księgozbioru wszedł w końcu XIX wieku zapisany testamentem, dar Arkadiusza Tołocznowa, składający się z przeszło 15 tysięcy dzieł z zakresu sztuki i literatury, ponadto powiększyły Bibliotekę zbiory warszawskich urzędów, centralnego sądu, banku, cenzury, dublety wywiezionej biblioteki Żałuskich oraz cenne, wówczas zakazane druki polskie.

Od roku 1915, Biblioteka, jako *Biblioteka Uniwersytecka* pod zarządem polskim — pełni bez przerwy swoją zaszczytną służbę dla nauki polskiej i licznych rzesz młodzieży studiującej.

Wybuch wojny światowej w r. 1939 zastał Bibliotekę zupełnie nie przygotowaną. Wszelkie usiłowania zabezpieczenia zbiorów np. przechowanie rękopisów i rycin, w którymś forcie podwarszawskim spotykają się z odmową ówczesnych władz sanacyjnych. Dzięki pełnej poświęcenia postawie pracowników Biblioteka wychodzi obronną ręką z okresu działań wojennych w miesiącu wrześniu roku 1939 i następnie cały czas okupacji bibliotekarze stoją na straży tego majątku narodowego, broniąc przed zagładą i zniszczeniem bezcennej wartości zbiory. Dzięki zorganizowanej akcji społecznej w roku 1943 wzniesiono nad magazynem strop żelazo-betonowy za pieniądze społeczeństwa stolicy, chroniąc w ten sposób budynek przed niebezpieczeństwem pożarów. Dokonano tego w warunkach okupacji, czego nie udało się osiągnąć przed wojną, mimo przeszło półtorarocznych zabiegów. Powstanie warszawskie zamyka okres pięcioletniej walki w obronie tego majątku narodowego. Tylko dzięki ofiarnej postawie pracowników *Biblioteka Uniwersytecka* wychodzi z okresu zawieruchy wojennej w stolicy, kraju bestialsko zniszczonego przez hitlerowców, w dużym stopniu obronną ręką.

Obliczenia wykazały największe straty wojenne w kartografii (100%), w rękopisach (prawie 100%) i w rycinach (60%). W księgozbiorze straty zostały nie tylko wyrównane, ale nawet przewyższone późniejszymi nabytkami.

Pierwsze pięć lat po wojnie poświęcono na wyrównanie strat. Przeciętny wpływ roczny od roku 1945 był o 200% wyższy niż w latach międzywojennych, a przeciętna ilość dzieł kupionych o 100% wyższa. Opieka i pomoc władz Polski Ludowej umożliwiła szybką rewindykację powojenną z Pruszkowa, Krakowa, Zielonej Góry, z nad Odry i z Austrii. W marcu 1945 r. uruchomiono czytelnię i wypożyczalnię, podczas gdy paryska Bibliothèque Nationale dokonała tego dopiero w rok później, mimo o wiele mniejszych zniszczeń wojennych.

Obecny stan księgozbioru wyraża się imponującą cyfrą 1.300.000 tomów. O szybkim rozwoju Biblioteki Uniwersyteckiej w Polsce Ludowej świadczą następujące cyfry: ilość opracowywanych dzieł (techniczne prace biblioteczne) oddanych do użytku czytelnika w r. 1945-6 — 5.827, a w r. 1951 — 84.104, odwiedziny w czytelni głównej w r. 1945/46 — 11.284 osób, w r. 1951 — 60.201 osób, zamówienia w wypożyczalni w r. 1945/46 — 3.716 a w r. 1950/51 — 87.319. Czas wykonania jednego zamówienia zmniejszył się w roku 1952 w porównaniu z rokiem 1939 ośmiokrotnie.

Ze zbiorów Biblioteki korzystają również architekci pracujący nad odbudową zabytków Warszawy i powieściopisarze.

Warszawska Biblioteka Uniwersytecka pełni jednocześnie od r. 1945 nową zaszczytną służbę wypożyczalni międzybibliotecznej i przekazuje dublety do bibliotek w Łodzi, Toruniu, Poznaniu, Wrocławiu, Krakowie, Gdańsku, Lublinie i wielu innych bibliotek w mniejszych miastach. Rezultaty liczbowe przekazywania zbiorów i pomocy w powstawaniu kilku księgozbiorów w innych miastach osiągają od r. 1945 liczbę 356 tysięcy tomów. Biblioteka realizuje formę pracy upowszechnienia zbiorów za pośrednictwem dorocz-

nych wystaw na wielką skalę, mimo braku miejsca, poświęcając na ten cel sale czytelnicy czasopism i czytelnicy profesorskich. Ta forma pracy stała się w *Dniach Oświaty, Książki i Prasy* od kilku lat chwalebny zwyczajem. W r. 1949 zorganizowano wystawę pod tytułem *Praca i robotnik w oświeceniu nauki polskiej*, w r. 1950 *Nauka a budowa Polski Socjalistycznej i Komuna Paryska*. Ponadto Biblioteka brała udział w organizowaniu wystaw przez inne instytucje. Poważny wkład pracy i udział księgozbiorów był cenną pomocą Biblioteki Uniwersyteckiej w urządzeniu wystawy *Wiek Oświecenia*. W bieżącym roku, dnia 3 maja, ob. wiceminister E. Krassowska otworzyła wystawę pod tytułem: *Biblioteka Uniwersytecka w służbie kultury i nauki 1817—1952*. Wystawa na tle dziejów uczelni odzwierciedlała dzieje i rolę Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego, historię jej księgozbioru, narastającego z biegiem czasu, od Stanisława Augusta począwszy aż do Arkadiusza Tołoczanowa oraz prace takich jej bibliotekarzy jak Joachim Lelewel, Karol Estreicher i Teodor Wierzbowski. Teraźniejszość przypomina część zatytułowaną: *Biblioteka włącza się w nurt życia współczesnego*, gdzie zgromadzono obiekty dotyczące kraju, projektu Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Marksizmu-Leninizmu jako podstawy badań naukowych i wypowiedzi Prezydenta RP Bolesława Bieruta.

Drugi rodzaj tej nowej formy pracy zapoczątkowano w r. 1951 przez urządzenie w hallu w trzech gablotach małych wystaw na aktualne tematy, jak np. Gogol, Avicenna (jedyna w Polsce na ten temat) i ostatnia na temat rozszerzania się horyzontu geograficznego, ilustrowana atlasami, począwszy od Ptolemeusza. Trzeci rodzaj to wystawa ostatnich nowości wydawniczych, zmieniająca co kilka dni.

Od marca 1951 r. istnieje w Bibliotece nowy dział pracy *Ośrodek informacyjno-bibliograficzny*, którego potrzebę podkreśla fakt, że w zeszłym roku udzielał przeszło 300 odpowiedzi miesięcznie, a w roku 1952 przeszło 700 odpowiedzi miesięcznie. Zadaniem jego jest nie tylko współpraca w zamierzeniach naukowych i pedagogicznych Uniwersytetu, przede wszystkim w pracach zespołowych, ale także pomoc nowym i niewyrobionym czytelnikom. Współpraca *Ośrodka* z działem druków zwartych i czasopism, zwrócona jest ku usprawnieniu i upolityczeniu obsługi czytelnika. W tym celu tworzy się kartotekę bieżących zagadnień politycznych oraz kartotekę podręczników i książek zaleconych, a w katalogu rzeczowym wysuwa się na pierwsze miejsce dzieła wydane po r. 1945.

Ponadto również nowym działem jest referat bibliotek zakładowych, prowadzący poradnię fachową dla 120 bibliotek instytucji, zakładów i zespołów katedr Uniwersytetu Warszawskiego.

Biblioteka bierze udział w pracach bibliograficznych PİL, Instytutu im. Nenckiego, Instytutu Chemicznego, Ośrodka Badań Pedagogicznych, Gł. Instytutu Nauk Technicznych, Instytutu Geograficznego i innych. Biblioteka wydaje miesięczny *Wykaz ważniejszych nabytków* i *Wykaz obcych czasopism bieżących*.

Szkolenie idzie w czterech kierunkach: a) szkolenie praktyczne przydzielonych praktykantów, spośród których wymienić należy studiujących na Uniwersytecie Warszawskim w zakresie specjalności bibliotekarskiej, b)

szkolenie magazynierów, c) zebrania naukowe wszystkich pracowników, odbywające się co dwa-trzy tygodnie i d) szkolenie ideologiczne.

Biblioteka nie może w pełni rozwinąć swej pracy we wszystkich swych formach z powodu ciasnoty lokalowej. Budynek biblioteki był planowany na maksimum 800 tysięcy tomów, co zostało już dzisiaj przekroczone o przeszło 500/0. Ilość miejsc w czytelni głównej — 109, w czytelni czasopism — 35 i w czytelni profesorskiej — 11 jest niewystarczająca w stosunku do potrzeb czytelników.

Z powodu ciasnoty lokalowej cierpi na tym problematyka dużych wystaw, trudno urządzić tak bardzo potrzebny gabinet marksistowski i nie można odpowiednio urządzić gabinetów rycin, czytelni rękopisów itp. Magazyny są przepełnione i najprawdopodobniej najdalej za dwa lata nie będzie już miejsc na nowe książki. Oto największe troski pracowników Biblioteki.

Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego, to największa Biblioteka w Polsce, to ośrodek nauki polskiej, z którym związane są nazwiska największych uczonych polskich, to pomoc w nauce młodzieży akademickiej, a także coraz wyraźniejszy ośrodek zainteresowań szerokich mas stolicy, które stanowią duży procent wśród korzystających z jej zbiorów.

Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego — to bardzo ważna placówka w służbie nauki i kultury Polski Ludowej.

Stanisław Szczudłowski

Warszawa

ZAKŁADOWE ORGANIZACJE ZWIĄZKOWE WSPÓLGOSPODARZAMI WYŻSZYCH UCZELNI

Skutki każdej dobrze przeprowadzonej narady czy konferencji sięgają o wiele dalej niż oficjalne rezultaty, ujęte we wnioski i rezolucje. Wyjeżdżający do swoich ośrodków uczestnicy Drugiej Krajowej Narady Aktywu Związkowego Szkolnictwa Wyższego, odbytej w Warszawie w dniach 10 i 11 maja br., wieźli do swych organizacji związkowych o wiele większy dorobek, niż to, co zawierały wnioski, przekazane do opracowania i realizacji Zarządowi Głównemu ZZNP.

Szeroka wymiana doświadczeń, osiągnięć i zamierzeń między przedstawicielami wszystkich wyższych uczelni Polski Ludowej pozwala stwierdzić przede wszystkim, że plan przestał być dla pracowników naukowych szkół wyższych martwą literą, sprawą Rektora, Prorektora i Dziekana, rzadko poruszaną na zebraniach Rad Wydziałowych. Zorganizowanie i zaktywizowanie Zakładowych Organizacji Związkowych włączyło członków ZZNP do walki o wykonanie planu produkcyjnego uczelni, a coraz szerszej rozwijająca się działalność związkowców przyciągnęła z kolei tych pracowników, którzy nie są jeszcze członkami Związku. Plan, konkretne zadania pedagogiczne i dydaktyczne, praca organizacyjna są magnesem, który ciągnie do pracy związkowej. W rezultacie rosną szeregi związkowców, pogłębia się praca w uczelni. Organizacje

związkowe krzepną organizacyjnie. Oto podstawy osiągnięć, które scharakteryzowane zostały przez Ministra Szkolnictwa Wyższego, Adama R a p a c k i e g o jako „racjonalizatorskie, gospodarskie“ podejście do spraw uczelni i do spraw planu. Stwierdzenie, że organizacje związkowe włączyły się całkowicie w tok prac uczelni, że dzięki postawie organizacji związkowych stosunek kadry naukowej do walki o plan stał się prawdziwie obywatelski, świadczy najlepiej o tym, jak wysoko Minister ocenił prace organizacji związkowych.

Jednak praca w kierunku uczynienia z planu uczelni najważniejszego, codziennego zadania każdego pracownika naukowego nie jest jeszcze ukończona, a osiągnięte wyniki nie są jeszcze ugruntowane.

Wzrost aktywności pracowników naukowych zaznaczył się przede wszystkim w zasięgu i atmosferze zobowiązań z okazji 60-lecia urodzin Prezydenta Bolesława B i e r u t a i Święta 1 Maja. Ale tę atmosferę walki o plan, walki o wyniki, należy utrwalić. Przed organizacjami związkowymi stanęły natychmiast zadania następujące: mobilizacji do letniej sesji egzaminacyjnej i dopomożenia młodzieży do osiągnięcia najlepszych wyników pracy, którymi pragnie ona uczcić Warszawski Złot Młodych Przdowników — Budowniczych Polski Ludowej. Organizacje związkowe powinny aktywnie włączyć się do przygotowań do tej wielkiej manifestacji młodzieży polskiej, przeglądu jej osiągnięć w nauce i pracy, gotowości do obrony Ojczyzny, solidarności z walką młodzieży krajów kapitalistycznych i kolonialnych przeciw imperializmowi. Akcja przedzłotowa winna się stać również odskocznią do mobilizacji sił na początek roku przyszłego, do wzmożonej walki z odpadem i odsiewem na pierwszym roku studiów, walki która zacząć się musi natychmiast po zakończeniu egzaminów wstępnych.

Zadaniem organizacji związkowych jest nie tylko mobilizacja sił do tych kolejno po sobie następujących zadań. Działaniem od wypadku do wypadku, „szturmowością“, nie wykonuje się dobrze planów produkcyjnych. Podstawą wykonywania planów musi być c o d z i e n n a p r a c a k o l e k t y w u. Organizacje związkowe nie mogą o tym zapomnieć.

Minister R a p a c k i powiedział, że duże wyniki, jakie uczelnie nasze osiągnęły w ograniczeniu wysokości odsiewu, oraz mniejsze sukcesy w sprawie zmniejszenia odpadu, nie są jeszcze ugruntowane. Przyczyna tego leży w bardzo słabej jeszcze działalności wychowawczej wyższych uczelni. Wychowywanie młodzieży powinno stać się c o d z i e n n ą troską pracownika naukowego, jednym ze sposobów c o d z i e n n e g o wykonywania własnego planu produkcyjnego i uczelni.

Zakładowe organizacje związkowe, jak wynikało z licznych przemówień wygłoszonych na naradzie, mają już duże osiągnięcia pod względem podniesienia poziomu prac pedagogicznych i dydaktycznych. Doprowadzenie do ścisłej współpracy pracowników naukowych z organizacjami partyjnymi, zakładową organizacją związkową i organizacjami młodzieżowymi, zorganizowanie swobodnej wymiany doświadczeń pedagogicznych, swobodna dyskusja połączona z właściwie postawioną krytyką i samokrytyką — oto elementy, którymi rozporządzają organizacje związkowe w walce o plan, w walce o dobre wyniki sesji egzaminacyjnych.

Jednakże ugruntowanie zdobytych w ten sposób wyników może być osiągnięte tylko przez właściwe wychowywanie młodzieży, przez budzenie w młodzieży entuzjazmu do nauki i pracy, do czynnego udziału w realizacji planu uczelni, a więc w realizacji planu budowy podstaw socjalizmu.

Wysunięcie przez Ministra Rapackiego zadania wychowywania młodzieży na naszych uczelniach, podjętego z całym zrozumieniem przez uczestników konferencji, wytycza kierunek pracy na przyszłość. Nadaje ono specjalną wagę zagadnieniu wciągnięcia profesorów do pracy wychowawczej, zagadnieniu opiekuństwa grupy studenckiej i organizacji grupy studenckiej. Tok dyskusji wykazał, że są to sprawy albo prawie wcale nietknięte, albo w małym tylko stopniu opracowane.

Szczególnie trudne zadanie spada na profesorów wyższych uczelni. Mając często do czynienia z masą studencką, a rzadziej z grupą lub pojedynczym studentem, muszą oni wpływać na młodzież przede wszystkim przykładem, swoją postawą wobec zagadnień dnia dzisiejszego i jutrzejszego, wobec sprawy budownictwa socjalistycznego. Ich stosunek do drobnych, codziennych spraw winien być wzorem dla młodego pokolenia. Winni oni wykorzystywać każdy kontakt indywidualny z młodzieżą dla budzenia zapału do rzetelnej nauki, osiągania najlepszych wyników, do wytężonej pracy nad sobą, przygotowania się do służenia społeczeństwu, temu społeczeństwu, które stwarza dla młodzieży takie warunki nauki, jakich ona nigdy dotychczas nie miała. Nie ulega wątpliwości, że profesorowie polskich uczelni zadanie to podejmą. Organizacje związkowe winny szczególnie troskliwie przedyskutować środki i sposoby wciągania profesorów do zagadnień wychowawczych oraz udzielać im pomocy w ich działalności wychowawczej.

Zadanie, jakie spada na kadrę pomocniczą sił naukowych naszych uczelni, w związku z nową fazą walki z odsiewem i odpadem, jest ogromne. W tym zakresie organizacje związkowe powinny jak najintensywniej rozwinąć celową działalność organizacyjną. Z toku obrad można było wywnioskować, że dotychczasowe doświadczenia w tym kierunku nie zostały jeszcze uogólnione w szerokim rozumieniu tego słowa. Doświadczenia poszczególnych opiekunów grup są dotychczas ich własnością, a w najlepszym wypadku własnością paru asystentów, pracujących na tej samej katedrze. Sprawa szerokiej dyskusji nad dotychczasowymi osiągnięciami jest zagadnieniem palącym, którego nie można odkładać do jesieni. Dyskusja ta powinna mieć charakter wymiany doświadczeń, przy czym specjalny nacisk trzeba położyć na pracę opiekuna grupy pierwszego roku studiów w okresie organizacji grupy studenckiej. Pozwoli to już we wrześniu wskazać opiekunom grup pierwszego roku sposób rozpoczęcia pracy w tym momencie, który decyduje o wysokości odpadu. Rok przyszły powinien być poświęcony na pogłębienie dotychczasowych obserwacji i doświadczeń oraz na próby ich uogólnienia.

Udzielenie poparcia kadrze pomocniczych sił naukowych w najlepszym wykonaniu tego zadania jest jedną z najważniejszych spraw zakładowych organizacji związkowych w najbliższym okresie. Zagadnienie opiekuństwa grup, w ogóle problem wychowywania człowieka na wyższej uczelni, jest u nas zagadnieniem nowym. Jego rozwiązywanie musi być dokonane w walce z przeżytkami pojęć kapitalistycznych, według których wyższe uczel-

nie nie wychowują słuchaczy. Trzeba będzie mocno oprzeć się na doświadczeniach Związku Radzieckiego, którego szkolnictwo wyższe z dumą spoglądać może na osiągnięcia w dziedzinie nauczania i wychowania, którego system przeszedł próby najintensywniejszego budownictwa w czasie pokoju i straszliwych zmagañ wojennych. Tak w czasie pokoju jak i podczas wojny wychowankowie radzieckich uczelni wykazali i wykazują osiągnięciami w pracy i poświęceniem dla swojej radzieckiej Ojczyzny, jaką naukę i jakie wychowanie otrzymali. Z tych bogatych doświadczeń powinny czerpać organizacje związkowe pracujące nad stworzeniem najlepszego stylu pracy opiekuna grupy.

Kadra pomocniczych sił naukowych naszych wyższych uczelni dobie-rana jest pod kątem widzenia zdolności do pracy naukowej. Mniej uwagi poświęca się zdolnościom i wiadomościom pedagogicznym i dydaktycznym, a zupełnie nie zwraca się uwagi na walory wychowawcze. To też praca nad wyrobieniem właściwego sposobu pracy opiekuńczej i upowszechnieniem najlepszych metod jest trudnym, bojowym zadaniem, jakie Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i władze Związku Nauczycielstwa Polskiego stawiają przed organizacjami związkowymi.

W realizacji tego zadania zakładowe organizacje związkowe nie mogą zapomnieć, że celem pracy wychowawczej na wyższych uczelniach jest wychowanie kadr budowniczych socjalizmu. Wychowanka wyższej uczelni cechować powinna prócz entuzjazmu do pracy, energia, inicjatywa twórcza, a przede wszystkim zdolność samodzielnego myślenia i szlachetny upór w realizacji stojących przed nim zadań. Nie można tego osiągnąć bez postawienia całej pracy wychowawczej na mocnych podstawach ideologicznych.

Wiceminister dr K r a s s o w s k a podsumowała wyniki dyskusji w Komisji szkolenia ideologicznego, podkreśliła mocno, że nauka i wychowanie, to dwa procesy nierozdzielnie ze sobą związane. Bez podniesienia poziomu pracy wychowawczej nie można mówić o dobrych wynikach w dziedzinie nauczania. Ponieważ podstawą światopoglądową obu tych procesów jest twórcza nauka marksizmu-leninizmu, to postawione przed wyższymi uczelniami zadanie wychowywania młodzieży zwiększa znaczenie obowiązków, jakie ciążą na organizacjach związkowych w zakresie szkolenia ideologicznego. Korzystając z dotychczasowych doświadczeń wszystkich uczelni, muszą one nadal dążyć do wytworzenia jak najlepszych form pracy samokształceniowej, coraz większego uaktywniania uczestników samokształcenia, wiązania zagadnień teoretycznych z faktami naszej rzeczywistości i przenoszenia tez marksistowsko-leninowskich na teren poszczególnych dyscyplin naukowych.

Jeżeli organizacje związkowe wyższych uczelni mają owocnie włączyć się do dziedziny wychowania młodzieży, tak jak już włączyły się do walki o zmniejszenie odsiewu i odpadu, to musi to znaleźć swoje odbicie i w dziedzinie organizacyjnej.

Jeżeli zakładowe organizacje związkowe mają stać się współorganizatorami walki o plan, jeżeli mają pomóc swoim członkom w wykonaniu ich zadań pedagogicznych, dydaktycznych i wychowawczych, jeżeli mają wpływać na coraz lepszy i sprawniejszy tok wszystkich prac uczelni, to muszą być dokładnie poinformowane o tych wszystkich sprawach, w których powinny wziąć

udział. Stwierdzić trzeba, że w odróżnieniu od zakładów produkcyjnych, stanowisko organizacji zawodowych w szkolnictwie ani prawnie, ani zwyczajowo nie było do tej pory dostatecznie określone. Lepsza lub gorsza współpraca Rad Miejsowych z władzami uczelni uzależniona była od warunków lokalnych, od osobistych ściślejszych lub luźniejszych stosunków członków prezydów z przedstawicielami władz uczelni. Jednocześnie i same organizacje związkowe nie miały dość jasnego poglądu na to, do jakich prac winny się włączyć. Zwłaszcza w okresie początkowym, kiedy organizacje związkowe stały już mocno na uczelniach, ale były jeszcze w trakcie rozwiązywania swych własnych zagadnień organizacyjnych i swego stosunku do innych czynników na uczelni, sprawy zakresu działania, kompetencji i własnych obowiązków. Chociaż w tym okresie przedwczesne byłoby może odgórne określanie pozycji organizacji związkowych na uczelni, to jednak celowymi byłyby ze strony Ministerstwa Szkół Wyższych takie np. posunięcia, jak przesyłanie prezdydom zakładowych organizacji związkowych odpisów pism w sprawach, w których zdaniem Ministerstwa, organizacje związkowe winny wziąć aktywny udział lub też skontrolować czy przyśpieszyć ich wykonanie. Rozwiązałoby to wiele trudności w pracach organizacji związkowych. Celowym się też wydaje zapewnienie udziału przedstawiciela organizacji związkowych uczelni w Radach Wydziałowych, na terenie których rozważa się przecież wiele spraw produkcyjnych.

Plan naukowo-dydaktyczny staje się coraz bardziej istotną treścią naszej pracy na uczelni. Zapomnieliśmy już o tym powojennym okresie, kiedy system pracy naszych uczelni prawie nie odbiegał od przedwojennych wzorów kapitalistycznych. Z niedowierzaniem przypominamy sobie okres, kiedy dziwił się, że uczelnia może mieć plan produkcyjny ilościowy i jakościowy, że można i trzeba jednocześnie podnosić poziom nauczania i walczyć z odsiewem i odpadem. Niedługo zapomnimy o dniu dzisiejszym, kiedy plan staje przed nami dopiero w przeddzień sesji egzaminacyjnej — plan naszej uczelni stanie się dla nas codzienną troską, codzienną walką i codziennym zwycięstwem. Wtedy dopiero zasłużymy sobie naprawdę na miano „majstrów, którzy dźwigają plan“ jak to pięknie powiedział dr K a k o l w swoim referacie wstępnym na naradzie.

Budząc w sobie odpowiedzialność za wykonanie nałożonych na nas zadań, kształcąc w młodzieży poczucie odpowiedzialności za losy ojczyzny, budowy socjalizmu i własny wkład życiowy, wiążąc swe prace najściślej z partią i klasą robotniczą, uczynić możemy pracę związkową jednym z najważniejszych fundamentów realizacji wielkich planów, postawionych przed szkolnictwem wyższym Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Władysław Holtzman

Warszawa

ZMIANY PERSONALNE OD 1 STYCZNIA 1952 W SZKOŁACH WYŻSZYCH DOTYCZĄCE SAMODZIELNYCH PRACOWNIKÓW NAUKI

1. *Dr Brus Włodzimierz* — mianowany dekretem Prezydenta R. P. z dnia 3.I.1952 r. profesorem nadzwyczajnym ekonomii politycznej w Szkole Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie.
2. *Ks. dr Iwanicki Józef* — mianowany dekretem Prezydenta R. P. z dnia 25.III.1952 r. profesorem nadzwyczajnym teologii chrześcijańskiej na Wydziale Teologii Katolickiej Uniwersytetu Warszawskiego.
3. *Dr Kott Jan* — mianowany dekretem Prezydenta R. P. z dnia 3.III.1952 r. profesorem nadzwyczajnym historii literatury polskiej III na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu im. Bolesława Bieruta we Wrocławiu.
4. *Dr Minc Stefan*, profesor nadzwyczajny Politechniki Gdańskiej — przeniesiony przez Ministra z dniem 1.IV.1952 na katedrę chemii fizycznej na Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Warszawskiego.
5. *Dr Skimina Stanisław*, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu — przeniesiony przez Ministra z dniem 1.IV.1952 r. na katedrę filologii klasycznej I na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.
6. *Dr Szturm de Sztrem Edward*, profesor zwyczajny Szkoły Głównej Służby Zagranicznej w Warszawie — przeniesiony przez Ministra Szkolnictwa Wyższego z dniem 1.III.1952 r. na katedrę statystyki w Szkole Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie.
7. *Dr Szulkin Paweł*, profesor nadzwyczajny Politechniki Gdańskiej — mianowany dekretem Prezydenta R. P. z dnia 7.IV.1952 r. profesorem zwyczajnym radiolokacji na Wydziale Łączności Politechniki Warszawskiej.
8. *Dr Wroczyński Ryszard*, docent etatowy Uniwersytetu Łódzkiego — przeniesiony z dniem 1 czerwca 1952 r. do pracy przy katedrze pedagogiki i organizacji szkolnictwa II na Wydziale Filozoficzno-Społecznym Uniwersytetu Warszawskiego, z zachowaniem dotychczasowego stanowiska.
9. *Dr Zmaczyński Aleksander*, profesor nadzwyczajny Politechniki Śląskiej im. W. Pstrowskiego w Gliwicach — przeniesiony przez Ministra Szkolnictwa Wyższego z dniem 15.II.1952 r. na katedrę technologii Chemicznej nieorganicznej na Wydziale Chemii Nieorganicznej i Organicznej Politechniki Warszawskiej.
10. *Dr Żygulski Zdzisław*, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Łódzkiego — przeniesiony przez Ministra z dniem 1.IV.1952 r. na katedrę filologii germańskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu im. Bolesława Bieruta we Wrocławiu.

TRZY TOMY „MYŚLI FILOZOFICZNEJ“

W początku roku 1952 ukazał się pierwszy tom (Nr 1—2) pierwszego w Polsce marksistowskiego czasopisma filozoficznego *Myśl Filozoficzna*. W ciągu pierwszego półroczia ukazały się w marcu i czerwcu dwa dalsze numery tego kwartalnika (Nr 3 i Nr 4). Te trzy okazałe tomy liczące łącznie 1.100 stron druku pozwalają już na pewną ocenę nie tylko wypowiedzi programowych nowego pisma, lecz także na ocenę głównego kierunku realizacji sformułowanego programu.

Myśl Filozoficzna została powołana do życia jako centralne czasopismo filozoficzne w Polsce. Z chwilą powstania Instytutu Filozofii w ramach Polskiej Akademii Nauk, *Myśl Filozoficzna* ma się stać głównym wydawnictwem tego instytutu.

Ukazanie się *Myśli Filozoficznej* jest ważnym wydarzeniem w życiu ideologicznym naszego kraju. Oznacza ono zamknięcie pewnego etapu walk ideologicznych i otwarcie nowego etapu polskiej teoretycznej myśli marksistowskiej. Dotychczasowe bowiem czasopisma filozoficzne (*Przegląd Filozoficzny*, *Kwartalnik Filozoficzny*, a także mający charakter bibliograficzny *Ruch Filozoficzny*) były czasopismami nie marksistowskimi i mimo poszczególnych postępów i cennych artykułów i przyczynków naukowych reprezentowały kierunki burżuazyjne. Ukazanie się pierwszego marksistowskiego czasopisma filozoficznego w Polsce wiąże się nierozdzielnie z całokształtem postępów przeobrażeń nauki polskiej, coraz większym nasycaniem tej nauki myślą marksistowską i coraz szerszym stosowaniem płodnej marksistowskiej metodologii przez wielu uczonych polskich. Jest to poglądowy wyraz zwrotu zapoczątkowanego przez I Kongres Nauki Polskiej i powołanie Polskiej Akademii Nauk, a także dobitny wyraz okrzepnięcia i wzmocnienia marksistowskich kadr filozoficznych i roli marksizmu jako teoretycznego przewodnika współczesnej nauki polskiej.

Wielka rola nowego czasopisma nie wymaga podkreślenia. Wystarczy stwierdzić, że na etapie formowania się polskiego narodu socjalistycznego, pismu temu przypada w udziale ważne zadanie kształtowania socjalistycznego oblicza i świadomości nauki polskiej. Zadanie bardzo odpowiedzialne i zaszczytne zarazem.

Jaki jest program działania nowego czasopisma? Program ten został wyłożony przez redakcję w artykule *Od Redakcji* (Nr 1—2) oraz szczegółowo rozwinięty i skonkretyzowany w artykule redaktora naczelnego, członka-korespondenta Polskiej Akademii Nauk, prof. dra Adama Schaffa, *Zadania frontu filozoficznego w świetle uchwał I Kongresu Nauki Polskiej* (Nr 1—2). Przyjmy się zatem temu programowi, aby potem na podstawie treści trzech

pierwszych tomów pisma móc ocenić stopień efektywnego spełniania tego programu.

Artykuł programowy redakcji stwierdza, że „Bez wykarczowania przeżytków świadomości burżuazyjnej, bez zwalczania burżuazyjnych poglądów politycznych, prawnych, moralnych, filozoficznych, estetycznych, bez zwycięstwa nowych poglądów i stałego wzmacniania nowych instytucji odpowiadających potrzebom socjalistycznej bazy, słowem, bez stałego rozwoju socjalistycznej świadomości nie może wykrystalizować się ostatecznie naród socjalistyczny”¹.

Nowe czasopismo odcina się od dawnych form uprawiania filozofii jako nauki gabinetowej, przeznaczonej dla wybranych. Filozofia marksistowska należy do mas ludowych, służy im, jest orężem w ich rękę. Bezpośrednim zadaniem pisma jest przepojenie całej nauki polskiej światopoglądem marksistowsko-leninowskim. Pismo będzie pomagać pracownikom nauki, inteligencji twórczej, młodzieży studiującej w trafnym opanowywaniu teorii i metody marksizmu-leninizmu. Pismo zwraca się nie tylko do zdeklarowanych marksistów, lecz chce służyć także tym, którzy zbliżają się do marksizmu, choć czynią to najprzeróżniejszymi, nie zawsze trafnymi drogami. Platformą pisma jest mimo to stanowisko konsekwentnie materialistyczne, marksistowskie. Aby ułatwić przezwycięzenie oporów i trudności na tej drodze, pismo otworzy trybunę dyskusyjną zarówno dla tych, którzy już z marksistowskiego punktu widzenia będą opracowywać nowe zagadnienia, jak i dla tych, którzy będą szukać pomocy na drodze do konsekwentnie materialistycznego rozwijania poszczególnych dyscyplin naukowych.

Pismo zamierza działać zarówno wszecz jak i w głąb, pragnie zarówno upowszechniać jak i służyć pogłębianiu materializmu dialektycznego i historycznego. Działalność swą chce wiązać z konkretnymi potrzebami nauk szczegółowych zarówno humanistycznych, jak i przyrodniczych. Pragnie okazywać pomoc metodologiczną tym naukom. Będzie organizować dyskusje nad podstawowymi problemami filozoficznymi poszczególnych nauk.

Służąc konsekwentnie materialistycznemu rozwojowi poszczególnych nauk, pismo pragnie uogólniać prawidłowości budownictwa socjalistycznego w Polsce i oświeślać napędowe siły rozwoju naszego kraju, być pomocą dla działaczy politycznych, gospodarczych, zawodowych, młodzieżowych, a nie tylko pracowników nauki. Chce być pismem teoretycznym, najściślej związanym z praktyką naszego wartkiego życia.

Do zasadniczych zadań pisma będzie należeć: krytyczne oświeślenie dotychczasowej socjologii polskiej, usunięcie balastu fałszywych przesłanek światopoglądowych i metodologicznych, szerokie wydobyć i opracowanie postępowych tradycji myśli filozoficznej i społecznej w dziejach Polski, oświeślenie powiązań filozofii polskiej z postępowymi kierunkami filozoficznymi w innych krajach, a zwłaszcza w Związku Radzieckim oraz przeprowadzenie gruntownej, zasadniczej, marksistowskiej oceny szkoły lwowsko-warszawskiej w filozofii i szkoły Znanieckiego w socjologii, jako tych kierunków, które najsilniej zaciążyły nad rozwojem myśli naukowej w Polsce. Zadaniem pisma

¹ *Myśl Filozoficzna* Nr 1—2 s. 10

jest również walka z kosmopolityzmem, obalenie szkodliwego mitu o „wyższości kulturalnej“ i „twórczym monopolu“ Zachodu.

Redakcja *Myśli* zapowiedziała również podjęcie pracowitego zadania prowadzenia krytyki i bibliografii myśli filozoficznej i społecznej, której poświęci się z czasem specjalny dodatek do czasopisma.

Znacznie bardziej szczegółowo omawia zadania nowego czasopisma wstępny artykuł programowy prof. Schaffa. Artykuł ten winien znaleźć rozpowszechnienie nie tylko w środowisku filozoficznym. Dlatego też podkreślamy raz jeszcze, że po uzupełnieniu i odpowiednim rozszerzeniu, należałoby wydać ten artykuł jako odrębną, dostępną wszystkim broszurę. Wówczas ów ambitny program przebudowy polskiej myśli filozoficznej lepiej spełniłby swoje zadanie.

Prof. Schaff stawia przed pismem pięć następujących głównych zadań:

1. Upowszechnienie filozofii marksistowskiej w masach, uczynienie z tej filozofii narzędzia służącego sprawie budowania socjalizmu w Polsce.

2. Służba praktyce tego budownictwa przez teoretyczne uogólnianie prawidłowości rozwoju Polski w dążeniu ku socjalizmowi i kształtowanie materialistycznych podstaw światopoglądowych i metodologicznych poszczególnych dyscyplin naukowych.

3. Opracowanie historii rodzimych tradycji postępowej polskiej myśli filozoficznej i społecznej, która w dziedzinie ideologicznej przygotowała grunt do zwycięstwa marksizmu.

4. Wychowanie szerokich kadr inteligencji ludowej, która będzie tworzyć nową kulturę i naukę polską. Przeciągnięcie na stronę ideologii marksistowskiej starych kadr naukowych celem przyspieszenia dalszego rozwoju nauki polskiej.

5. Bezkompromisowe stosowanie krytyki i samokrytyki celem przezwyciężenia resztek wpływów i przeżytków filozofii burżuazyjnej w Polsce.

Omówimy pokrótce te punkty programu *Myśli Filozoficznej*. Program *Myśli* w sprawie zadania pierwszego formułuje wiele słusznych i pięknych tez dotyczących całości zagadnienia, ale stwierdzić należy, że np. nie informuje konkretnie jaką drogą i jakimi pracami *Myśl* zamierza służyć upowszechnieniu filozofii marksizmu-leninizmu w masach. A bez tych konkretnych wskazówek zadanie pierwsze programu czasopisma należy uważać za postawione w sposób abstrakcyjno-akademicki.

Znacznie lepiej zostało ujęte zadanie drugie. Zadanie to ma trzy główne aspekty: 1. wpływanie na rozwój filozofii marksistowskiej w Polsce, 2. na podstawy światopoglądowe i metodologiczne nauk przyrodniczych i 3. na rozwój nauk społecznych. Stosunkowo lepiej sformułowany został aspekt pierwszy, chociaż i on mieści się zbyt wąsko w zagadnieniach wydobywania i opracowania historii postępowej myśli polskiej i przeprowadzenia gruntownej marksistowskiej krytyki głównych kierunków burżuazyjnych. A przecież można było podać również konkretne, pozytywne zadania stojące przed filozofią marksistowską w węższym tego słowa znaczeniu: na polu logiki, etyki, dialektyki itp. Przecież o potrzebie takich prac świadczy niedawno wydana książka, prof. Schaffa *Z zagadnień marksistowskiej teorii prawdy* (wrzesień 1951).

O aspektach drugim i trzecim dowiadujemy się ogólnie, że programem *Myśli* jest opracowywanie nowych zagadnień i pogłębianie już znanych bez wymieniania o jakie konkretne zagadnienia tu chodzi. Podkreśla się słuszną tezę, że szczegółowych badań wymagają zagadnienia metodologiczne poszczególnych nauk przyrodniczych i społecznych, że należy dobić resztki idealizmu, gniewiącego się w fizyce, biologii, fizjologii itp., i że należy przepoić te nauki dialektyką. Słusznie postuluje się konieczność sojuszu filozofii marksistowskiej z poszczególnymi naukami przy rozwiązywaniu tych zadań. Równie trafnie redakcja *Myśli* różnicuje sytuację na froncie filozofii w węższym sensie i na froncie zagadnień materializmu historycznego (tzw. dawniej „socjologii“). Prof. Schaff podkreśla, że wiele przyczyn złożyło się na to, że filozofia, najbardziej ideologiczna dyscyplina naukowa, wciąż jeszcze należy u nas do najbardziej zacofanych dziedzin naszej nauki uniwersyteckiej. Stąd też *Myśl* postuluje konieczność gruntownego rozprawienia się z przeżytkami ideologii burżuazyjnej.

Trochę lepiej przedstawia się sytuacja wśród socjologów. Wśród socjologów polskich starszego pokolenia i ich wychowanków, poza niektórymi wyjątkami, panuje na ogół zgoda co do przyjęcia marksistowskiej metody badań społecznych. Ale i tutaj mimo cennego artykułu prof. Chałasińskiego *Z zagadnień metodologii badań społecznych* i artykułu prof. Hochfelda *O niektórych aspektach przeciwstawności materializmu historycznego i socjologii burżuazyjnej* nie otrzymaliśmy konkretnych zadań, jakie stawia sobie *Myśl Filozoficzna*. Tymczasem wystarczyłoby kilka takich gruntownych dyskusji filozofów-marksistów z przyrodnikami i socjologami jak znane twórcze dyskusje naukowe w Związku Radzieckim i *Myśl Filozoficzna* mogłaby sformułować przynajmniej niektóre najbardziej palące zadania na tym polu. Oczywiście, że dyskusje te byłyby trudne do zorganizowania mimo dobrego przykładu i początku danego przez I Kongres Nauki Polskiej. Gdyby jednak przeprowadzono wspomniane zespołowe dyskusje z przedstawicielami poszczególnych nauk przyrodniczych i społecznych, to wówczas program *Myśli* mógłby być znacznie bogatszy w konkretny wachlarz zagadnień i zadań czekających na bezpośrednie opracowanie.

Obszernie i konkretnie zostało ujęte trzecie z głównych zadań *Myśli Filozoficznej*: zadanie opracowania historii rodzimych tradycji postępowych. Prof. Schaff bardzo istotnie odróżnia tutaj konieczność odrębnego ustosunkowania się do kierunków filozofii przedmarksistowskiej i do kierunków pomarksistowskich, niezgodnych z marksizmem. Trzeba mierzyć te sprawy dwiema odrębnymi historycznymi miarami. Zadaniem frontu filozoficznego na tym polu jest monograficzne, szczegółowe opracowanie poglądów takich postaci jak Modrzejowski, Orzechowski, Staszic, Kołłątaj, ks. Meyer, Kamiński, Dembowski i innych. Do tego zadania należy opracowanie takich polskich ruchów społecznych, jak ruch arian, socjalizm utopijny w Polsce itp.

Ciekawe informacje co do części projektowanych w tym dziale wydawnictw filozoficznych zawiera zwięzły artykuł prof. Kotarbińskiego *Biblioteka Klasyków Filozofii*. W ciągu kilku lat otrzymamy prawie wszystkie zasadnicze teksty polskiej filozofii i myśli społecznej, poczynając od XIV stulecia. „...prze-mówią znowu ze stronic książki czytelnikowi dostępnej: Dembowski, Kamiński, Kołłątaj, Sniadeccy, Staszic i inni, by nam nikt nie mógł postawić dotkli-

wego zarzutu: „Swego nie znacie...”⁴. Przygotowuje się 50 pozycji książkowych, z tego około 30 pozycji ma się ukazać w latach 1952—53.

Oczywiście program w tej dziedzinie należałoby rozszerzyć o mniej lub bardziej konsekwentne postępowe postacie z drugiej połowy XIX wieku i okresu międzywojennego (nie tylko Krzywickiego i Czarnowskiego).

Następne z kolei zadanie wychowania nowych kadr inteligencji twórczej, kształtujących kulturę i naukę polską — to raczej w większej mierze zadanie przyszłego Instytutu Filozofii niż samej *Myśli Filozoficznej*. Prof. Schaff omawia te zagadnienia konkretnie i po prostu zarysowuje ramy działań jakie należy podjąć zarówno w Instytucie Filozofii PAN, jak i w wyższych uczelniach. Zagadnienie jest palące. Obecnie przoduje w konkretnej pracy nad wychowaniem wysoko wykwalifikowanych marksistowskich kadr naukowych IKKN. Poważnym osiągnięciem po tej linii jest zorganizowanie Instytutu Filozofii pod kierownictwem prof. Schaffa na Uniwersytecie Warszawskim.

Teoretycznym, najbardziej aktualnym i interesującym zadaniem *Myśli Filozoficznej* jest zadanie piąte: przezwyciężenie resztek wpływów i przeżytków filozofii burżuazyjnej w Polsce. Zagadnienie to zostało najlepiej ze wszystkich opracowane i konkretnie postawione w pracy nowego pisma filozoficznego. Najlepiej, jeśli chodzi o filozofię polską. Natomiast program nie wyłuszczył odpowiednich, pilnych i konkretnych zadań, jeśli chodzi o krytykę współczesnej filozofii imperialistycznej.

Zadania marksistowskiej krytyki wpływów filozofii burżuazyjnej najbardziej szczegółowo zostały opracowane (i, dodajmy, zrealizowane), jeśli chodzi o tzw. szkołę lwowsko-warszawską. Fenomenologia to w ogóle słaba gałązka współczesnego idealizmu. Natomiast silny neotomizm jako podstawa filozoficzna współczesnych poglądów reakcyjno-katolickich ani nie został opracowany programowo, ani uwzględniony należycie w dotychczasowych trzech tomach *Myśli*. A pamiętać należy, że jest to posiadająca duże wpływy masowe partia w filozofii Polski współczesnej, najsilniejszy i najbardziej wpływowy kierunek filozoficzny wśród naszych przeciwników, toczący walki w obronie idealizmu i dualizmu. Niedocenianie tego jest bardzo dotkliwą luką zarówno programu jak i treści pierwszych trzech tomów *Myśli Filozoficznej*.

Program *Myśli* postuluje poddanie dokładnej analizie poglądów filozoficznych szkoły lwowsko-warszawskiej, opracowanie krytyki podstaw teoretycznych tej szkoły, wykazanie jej pokrewieństwa z neopozytywizmem, wykazanie, że szkołę tę cechuje idealizm semantyczny i konwencjonalizm (oczywiście w różnej formie i różnym stopniu u różnych przedstawicieli tej szkoły). *Myśl Filozoficzna* bardzo ściśle i rzeczowo oddziela osiągnięcia warszawskiej szkoły logicznej (Leśniewski, Łukasiewicz, Tarski, Jaśkowski, Mostowski i inni) od filozoficznej strony poglądów tej szkoły. Jest to najzupełniej zgodne ze znakomitymi wypowiedziami Stalina o języku, które to wypowiedzi mają również swój walor, gdy chodzi o zagadnienia logiki. Prof. Schaff dał przykład trafnej dialektycznej oceny szkoły lwowsko-warszawskiej, gdy ostro, bez subtelnościowych woali, krytykując poglądy filozoficzne tej szkoły jednocześnie dał następującą ocenę osiągnięć logiki w Polsce: „Jesteśmy dumni z rozwoju i osiągnięć logiki w Polsce, z tego, że w Polsce powstała logika trójwartościowa i wielowartościowa, z tego, że logicy polscy udoskonallili rachunek zdań i w nie-

jednym zagadnieniu torowali drogę światowej nauce. Mamy wysoko wykwalifikowane kadry w tej dziedzinie; należy je w pełni wyzyskać i stworzyć wszystkie warunki do dalszego rozwoju logiki w Polsce“ (Nr 1—2 s. 41).

Podobnie szczegółowo został opracowany program bojowy zadań krytyki marksistowskiej na polu tzw. „socjologii“, a zwłaszcza krytyki idealistycznej szkoły Znanieckiego.

W sumie trzeba podnieść, że, mimo nieuniknionych luk i niedopracowania do końca wielu konkretnych zadań, program *Myśli Filozoficznej* jest pierwszym obejmującym pełnię zagadnień programem filozofii marksistowskiej w Polsce. Dlatego mimo to, co zostało powiedziane wyżej, należy program ten powitać jako wielkie osiągnięcie polskiej myśli teoretycznej na drodze do pełnego zwycięstwa i rozpowszechnienia teorii marksizmu-leninizmu w Polsce Ludowej.

Program *Myśli* akcentuje twórczy rozwijający się ciągle charakter teorii marksizmu-leninizmu. Prof. Schaff pisze: „Antydogmatyczna pozycja marksizmu oznacza zdecydowane odrzucenie twierdzenia o zakończonym i ostatecznym charakterze też marksizmu. Na odwrót, marksizm zmienia się i rozwija wraz z pogłębianiem się naszej wiedzy o świecie i wraz z rozwojem rzeczywistości“ (Nr 1—2 s. 34).

Program *Myśli* podkreśla p r a k t y c z n e znaczenie filozofii marksistowskiej, równoznaczność pozycji materialistyczno-dialektycznej z współczesną postawą naukową w ogóle.

„Być materialistą dialektycznym — pisze prof. Schaff — to znaczy dziś myśleć naukowo. Być materialistą dialektycznym — to znaczy dziś stać na pozycjach postępu społecznego. I dlatego platformą zjednoczenia filozoficznego tych wszystkich, którzy pragną postępu społecznego i rozwoju nauki, jest właśnie materializm dialektyczny“ (Nr 1—2 s. 49).

*

Przechodząc do omawiania treści trzech tomów *Myśli Filozoficznej* musimy się zastrzec, że nie sposób omówić wszystkich 56 artykułów zamieszczonych w owych trzech okazałych tomach. Spośród tych 56 pozycji mamy 36 właściwych artykułów, 9 recenzji i 11 wypowiedzi kronikarskich lub sprawozdawczych.

Będziemy omawiać artykuły *Myśli* w kilku oddzielnych grupach, zgodnie z programem pisma, aby tym wyraźniej zaakcentować to, co z zapowiedzi zostało zrealizowane, a co jeszcze czeka na zrealizowanie.

Pierwszą grupę stanowią trzy artykuły związane z osobą Prezydenta Rzeczypospolitej, Bolesława Bieruta. Nie jest to przypadkiem. Imię Prezydenta Bieruta, inicjatora i opiekuna większych poczynąń nauki polskiej, nieraz przeżywa się przez trzy tomy *Myśli*.

Pierwszy tom *Myśli* zaczynał się listem Prezydenta do uczestników I Kongresu Nauki Polskiej. W liście tym Prezydent Bierut przypominał uczonym polskim, że rozwój nauki to nie sprawa szczupłego grona dyplomowanych wybrańców, lecz sprawa całego narodu, że nauka staje się wielką, niepokonaną, twórczą i przeobrażającą siłą, gdy przenika do mas, gdy utrzymuje codzienną

żywą łączność z pracą, życiem i dążeniami tych mas. Dobrze się stało, że te piękne i słuszne tezy legły jak znamienne motto u początku *Myśli Filozoficznej*.

W numerze 4 *Myśli* mamy dwa artykuły o Prezydencie. Jeden z nich, daje sylwetkę Prezydenta jako wybitnego męża stanu, przywódcę narodu i państwa, przywódcę partii stanowiącej czołową siłę narodu, nauczyciela twórczego stosowania marksizmu-leninizmu, inspiratora i opiekuna nauki polskiej. Drugi artykuł pióra Prezesa Polskiej Akademii Nauk, prof. Jana Dembowskiego, podkreśla rolę Prezydenta Bieruta w procesie przeobrażenia i rozkwitu nauki polskiej. Prof. Dembowski przypomina, że to Prezydent Bierut stawiał przed uczonymi polskimi kwestie dotyczące nowej funkcji społecznej nauki, formułował potrzebę nowej socjalistycznej postawy ludzi nauki, wskazywał na konieczność walki z kosmopolityzmem oraz konieczność walki o nową treść i nową ideologię nauki.

Następna grupa artykułów wiąże się bezpośrednio z drugim zadaniem programu filozoficznego *Myśli*: kształtowaniem materialistycznych podstaw światopoglądowych i metodologicznych poszczególnych dyscyplin naukowych.

W tej grupie artykułów możemy wyodrębnić tematykę przyrodniczą i tematykę humanistyczną.

Już na podstawie trzech pierwszych tomów *Myśli* można w uzasadniony sposób dojść do wniosku o sile nowego czasopisma po linii nauk humanistycznych i jednoczesnej słabości po linii nauk przyrodniczych. Weźmy ogólne zestawienie. W dziale, którego zadaniem jest kształtowanie materialistycznych podstaw światopoglądowych poszczególnych nauk, mamy z tematyki humanistycznej 8 oryginalnych artykułów i dwa szkice sprawozdawcze, a z tematyki przyrodniczej 4 artykuły, 2 recenzje i 3 szkice sprawozdawcze. Ale to nie wszystko, jeszcze bardziej przemawia za naszą tezą waga artykułów humanistycznych i przyrodniczych. Narzuca się mimo woli pytanie, czy przy takim programie czasopisma nauki przyrodnicze nie są za słabo reprezentowane w składzie Komitetu i Rady Redakcyjnej *Myśli*? Spośród trzech członków Komitetu wszyscy są humanistami. Na 26 członków Rady Redakcyjnej mamy zaledwie dwu przyrodników: prof. Petruszewicza i prof. Szleyena. Czy nie należałoby zmienić ten stan rzeczy? Dodajmy zresztą, że nawet przy dostatecznym reprezentowaniu nauk przyrodniczych sprawa uzyskania filozoficznych artykułów większej wagi z dziedziny przyrodoznawstwa będzie napotykać na duże trudności z powodu szczupłości naszych kadr, które jednocześnie łączyłoby wysoką kulturę filozoficzną z opanowaniem poszczególnych dyscyplin przyrodniczych. Sprawa ta, zdaje się, będzie wymagać znacznie większych wysiłków niż podjęte dotychczas. Bowiem bez należytego powiązania filozofii z naukami przyrodniczymi nie można wyobrazić sobie spełnienia współczesnego programu teoretycznej myśli marksistowskiej.

Krótko spróbujemy wspomnieć najpierw o artykułach przyrodniczych, a później o artykułach humanistycznych (socjologicznych) tej grupy.

W numerze 1—2 prof. Zonn omówił zwięźle osiągnięcia radzieckie w dziedzinie kosmogonii, ograniczając się tylko do zagadnień związanych z gwiazdami (bez systemu słonecznego). W tymże numerze zamieszczono również recenzję książki Rubaszewskiego o *Filozoficznym znaczeniu teoretycznej spuściz-*

ny *Miczurina*, pióra prof. W. Michajłowa. Autor recenzji podkreśla, że w zasadzie udana praca Rubaszewskiego zawiera szereg usterek w ocenie poglądów Darwina i nie nawiązuje do odkryć Pawłowa i Lepieszynskiej. Te dwa niewielkie artykuły prof. Zonna i Michajłowa wyczerpują tematykę przyrodniczą całego 1—2 numeru.

W numerze 3 jest o tyle lepiej, że pojawił się tłumaczony większy artykuł członka Akademii Nauk ZSRR A. Aleksandrowa *O idealizmie w matematyce*. Poza tym problematykę przyrodniczą numeru wyczerpuje mała recenzja członka-korespondenta Polskiej Akademii Nauk, prof. Skowrona, o książce Brooma *Finding the Missing Link* i sprawozdanie dra Jusa z przebiegu Konferencji Krynickiej poświęconej nauce Pawłowa.

Zmianę w tym stanie rzeczy przyniósł dopiero numer 4. W numerze tym zamieszczono trzy artykuły przyrodnicze i jedno omówienie. Co więcej, wyodrębniono tę grupę artykułów w osobny dział.

Artykuł członka rzeczywistego Polskiej Akademii Nauk, prof. Infelda i prof. L. Sosnowskiego *O rozwoju pojęcia materii w fizyce* to dopiero pierwszy z takich artykułów, jakie redakcja zapowiadała w swym programie. Jest to poważna wypowiedź teoretyczna z typu tych wypowiedzi, które istotnie mogą wywrzeć poważny wpływ na poglądy teoretyczne danej nauki szczególnej. Artykuł jednak poprzestaje na wahaniach, zawiera pewne niekonsekwencje, nie tłumaczy tego, co w tej sprawie jest najważniejsze. Autorzy mówią o dwu nurtach poglądów na materię: nurcie mechanistycznym (częsteczkowym) i nurcie polowym. Tak np. na str. 47 autorzy pytają czy nie zachować jednego tylko nurtu polowego i czy pojęcia cząstki nie uznać za pojęcie przybliżone? Podkreślają, że cząstka to tylko porcja bardzo silnego pola, twierdzą na zakończenie, że im głębiej i lepiej będziemy poznawać naszą rzeczywistość materialną, to tym bardziej obraz tej rzeczywistości będzie związany z pojęciem pola (str. 55), zarazem zaś w środku artykułu (na str. 53) powiadają, że zmiana pojmowania materii pójdzie w kierunku „odwrotu od operowania pojęciami zarówno pola, jak cząstek“(!) Z drugiej strony autorzy, sprowadzając cząstkę do porcji silnego pola, powiadają, że najważniejszym problemem fizyki współczesnej jest problem wzajemnego oddziaływania cząstki i pola. Artykuł jest ciekawy, nowatorski, ale jest jeszcze jednym potwierdzeniem tego, że w fizyce współczesnej panuje zamęt pojęciowy w najważniejszych kwestiach.

Ponadto stwierdzić należy, że ten interesujący artykuł tylko stawia propozycje, zresztą nie o wzorowej konsekwencji, ale propozycji tych nie uzasadnia należyłą dokumentacją fizykalną.

Interesujący artykuł prof. Złotowskiego o *Dziele życia Marii Skłodowskiej-Curie* jest bogatym w informacje artykułem teoretyczno-historycznym.

Trzecim przyrodniczym artykułem jest praca teoretyczna Józefa Hurwica o teorii rezonansu. Temat artykułu bardzo ciekawy, ale mimo szczerych i odważnych momentów samokrytycznych, godnych szacunku i pochwały, nie wyjaśnia przekonująco dlaczego niektórzy chemicy-materiałści ześlizgnęli się na idealistyczne stanowisko rezonansowe. Rozumiemy dlaczego wyrzekli się błędu, ale nie rozumiemy, nawet po przeczytaniu tego

artykułu, co ich skłoniło swego czasu do przyjęcia idealistycznej koncepcji rezonansowej.

Wreszcie 4 artykuł przyrodniczy należący raczej do typu artykułów sprawozdawczych, omawia na bogatym materiale teorię kosmogoniczną akademika Szmidta. Autor artykułu, prof. Józef Witkowski pisze, że sam doszedł do koncepcji bliskich poglądom Szmidta, ale referuje te poglądy z rezerwą. Nie wiemy np. po przeczytaniu artykułu co właściwie sądzić o porównaniu hipotezy Weizsäckera z hipotezą Szmidta. W artykule tym, nie wiadomo dlaczego, redakcja pozwoliła sobie na porcję humoru, drukując wypowiedź o „substancji wysokokowej“ (str. 106). Czy nie można nakłonić kosmologów do używania mniej „wyskokowych“ terminów?

Chociaż Nr 4 *Myśli Filozoficznej* przyniósł poważniejsze pokłosie artykułów przyrodniczych, nie oznacza to jednak, że strona przyrodnicza *Myśli* stoi już na poziomie centralnego czasopisma filozoficznego. Jeszcze trzeba będzie wielu wysiłków nie tylko samej redakcji, ale i naszych filozoficznie wykształconych przyrodników, aby filozofia przyrodoznawstwa mogła być należycie reprezentowana w naszym czołowym piśmie filozoficznym.

Jeśli chodzi o artykuły socjologiczne, to *Myśl* może zanotować szereg osiągnięć. Takim dużej wagi faktem jest samokrytyczny artykuł jednego z czołowych socjologów polskich, członka rzeczywistego Polskiej Akademii Nauk, prof. Chałasińskiego. We wspomnianym artykule prof. Chałasiński z pozycji marksistowskich ocenia na szerokim tle współczesnych teorii socjologicznych jedno ze swych głównych dzieł przedwojennych *Młode pokolenie chłopów*. Jest to niewątpliwie wydarzenie o dużym znaczeniu teoretycznym.

Drugą większą pozycją jest artykuł prof. Hochfelda *O niektórych aspektach przeciwstawności materializmu historycznego i socjologii burżuazyjnej*. Zastrzeżenia budzi jednak budowa artykułu, przeładowanego wielkimi dygresjami historycznymi i teoretycznymi, które nie uporządkowane razem z głównym wątkiem w konsekwentny szereg, utrudniają czytanie artykułu.

Dalej mamy operującą subtelnym aparatem pojęciowym pracę prof. Lewickiej *Przeciw idealistycznym i mechanistycznym teoriom fonemu* dostępną raczej tylko dla językoznawców.

Z okazji uchwalenia projektu Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w numerze 3 *Myśli* ogłoszono dwa duże artykuły prof. prof. Stefana Jędrzychowskiego i Stefana Rozmaryna oraz artykuł teoretyczny o kredycie sąsiedzkim na wsi, opracowany w ramach Instytutu Ekonomiki Rolnej.

Wydarzeniem naukowym jest oryginalna, zamieszczona w numerze 4 praca prof. Jana Szczepańskiego *Zagadnienia metodologii badań społecznych w niektórych pracach Marksa i Engelsa*. Jest to rzetelna robota socjologa, który dał oryginalną pracę marksistowską. Podobne monograficzne, oryginalne artykuły należałoby poświęcić omówieniu wielkiego wkładu Lenina i Stalina w tej dziedzinie. Natomiast do interesującego artykułu młodego, zdolnego marksisty, Jakuba Litwina, zakradł się dotkliwy błąd (łatwy zresztą redakcyjnie do usunięcia), w postaci wadliwego operowania pojęciem świadomości klasowej. Autor błędnie utożsamia pojęcie „świadomość klasowa“ z pojęciem „świadomość socjalistyczna“, używając pojęcia „świadomość kla-

sowa" w znacznie węższym sensie niż czyni się to zazwyczaj. Nie byłoby błędu, gdyby autor zastrzegł się, że używa swego terminu w znaczeniu „w pełni rozwinięta świadomość klasowa”. Jednakże autor tego nie czyni i stąd rodzą się sformułowania z gruntu błędne. Jest to tym dotkliwsze, że autor omawiając swego czasu tom I *Dzieł Stalina* (*Nowe Drogi* Nr 1 styczeń-luty 1950 s. 87—96) omawiał te zagadnienia poprawnie i pisał ściśle i trafnie, że „Świadomość s o c j a l i s t y c z n ą (podkreślenie moje, RŻ) wnosi do proletariatu partia, świadoma historycznych zadań klasy robotniczej” (s. 91).

Stąd zdaje się płynąć wniosek praktyczny, aby redakcja kwartalnika więcej dbała o precyzję podstawowych pojęć.

W dziale społecznych szkiców typu kronikarskiego trzy tomy *Myśli* przyniosły wzmiankę o *Konferencji socjologów i historyków myśli społecznej* (Nr 3) i zwięźle, pouczające sprawozdanie Witolda Kuli z *Konferencji historyków w Otwocku* (Nr 4).

Dużym osiągnięciem *Myśli* jest realizowanie trzeciego zadania programu pisma, zadania polegającego na zbadaniu i oświeceniu historii rodzimych tradycji postępowej myśli filozoficznej i społecznej oraz tradycji ZSRR i krajów demokracji ludowej. Dział ten został otwarty w Nrze 1—2 artykułem prof. G. Wasieckiego o Hercenie i był kontynuowany w Nrze 4 artykułem Okułowa *Lenin o znaczeniu wojującego materializmu*. Prof. Wasiecki potrafił bardzo przekonująco odmalować wspaniałą postać wielkiego materialisty i rewolucyjnego demokraty rosyjskiego. Hercen, to umysł i człowiek z typu olbrzymów. Ten serdeczny przyjaciel Polaków i narodu polskiego, myśliciel, patriota, rewolucjonista nie wielu mógł znaleźć równych sobie w całym wieku XIX. Postać Hercena to duma narodu rosyjskiego. Lenin słusznie pisał, że Hercen jest „o całą głowę wyższy od wielu współczesnych przyrodnawców-empiryków i chmary dzisiejszych filozofów, idealistów i pół-idealistów”. Z najgłębszym wzruszeniem czyta się przenikliwe, urzekające swą świeżością i bogactwem myśli tego genialnego demokraty-rewolucjonisty rosyjskiego. Jakże dzisiejsze i aktualne są jego następujące sformułowania:

Gdybyście na jeden moment zatrzymali przyrodę jako coś martwego, to nie tylko nie dojdziecie do tego, że możliwe jest myślenie, ale nie dojdziecie do tego, że możliwe są zwierzęta, że możliwe są porosty i mchy; patrzcie na nią jaka ona jest, a jest w ruchu; dajcie jej przestrzeń, patrzcie na jej biografię, na historię jej rozwoju; wtedy tylko ukaże się ona w powiązaniu. Historia myślenia, to dalszy ciąg historii przyrody. Ani ludzkości, ani historii nie można pojąć pomijając rozwój historyczny (Nr 1—2, s. 230).

Albo:

...widzę olbrzymią siłę, ważny element wstępujący w historię razem z rewolucją społeczną, do której, chcąc nie chcąc, dojdzie stary świat, jeśli tylko nie zechce zginąć lub skostnieć (s. 241).

Albo krytyczne uwagi Hercena o „spokojnym brzegu” do którego jak się zdawało Heglowi, dopłynęła jego filozofia, gdy Hercen miał pełną świa-

domość nieustannego rozwoju i płynięcia do coraz dalszych brzegów, którym nie ma granic, jak to stawia tylko jeden materializm dialektyczny.

Z historii postępowej myśli polskiej Nr 3 *Myśli* przyniósł dwa artykuły: bardzo bogaty i treściwy artykuł przygotowany przez polskich marksistów, jako rozdział do radzieckiej *Historii Filozofii*, pt. *Historia polskiej postępowej myśli społecznej i filozoficznej XIX wieku do r. 1864* oraz pracę członka-korespondenta Polskiej Akademii Nauk, prof. Suchodolskiego o *Filozofii polskiej w dobie rozkładu feudalizmu*. Pierwsza praca stanowi cenną pomoc dla historyków filozofii i myśli społecznej polskiej, wskazując jak z marksistowskiego punktu widzenia należy podchodzić, badać i oceniać rozwój polskiej myśli filozoficznej i społecznej w XIX wieku. Dalsze rozwinięcie tych badań to wielkie pole do popisu naszych historyków.

Praca prof. Suchodolskiego jest również ambitna. Podkreślić należy poważne opanowanie metody materializmu dialektycznego przez prof. Suchodolskiego należącego do starszej kadry uczonych polskich. Jednakże, niestety, przestrzec należy przed stawianiem sobie od razu zbyt ambitnych zadań. Praca, której dokonał prof. Suchodolski jest nieco przedwczesna. Nie można jej dobrze wykonać dopóki polscy marksiści nie opracują w wielu monografiach poszczególnych wybitniejszych myślicieli naszej przeszłości. Wobec ogromu niezbadanego z pozycji marksistowskich materiału, indywidualny badacz musi z konieczności nieraz powierzchownie oceniać poszczególne postaci, skąd możliwość dużych niedokładności, błędów, a nawet fałszywych ocen tymczasowych. Pracę taką, jaką podjął prof. Suchodolski, może dobrze wykonać tylko zharmonizowany zespół badaczy-marksistów i to na podstawie konkretnych poszczególnych badań monograficznych. Przykładem powierzchowności nieuniknionej w tego rodzaju pionierskiej, ambitnej pracy, przerastającej możliwości jednego uczonego, jest chociażby ujęcie postaci Jana Śniadeckiego.

Inny monograficzny charakter posiadają artykuły tego działu zamieszczone w N-rze 4. O wartościowej historycznej pracy prof. Złotowskiego *Dzieło życia Marii Skłodowskiej-Curie* już wspominaliśmy w kontekście przyrodniczym. W tym samym numerze *Myśli* mamy poważną pracę Anny Śladkowskiej o *Poglądach politycznych Edwarda Dembowskiego*. Jest to praca dojrzała, operująca dużym materiałem historycznym. Właśnie w oparciu o takie prace będzie można podejmować bardziej ambitne syntezy całych okresów naszych dziejów myśli filozoficznej i społecznej. Bogactwo tła historycznego sprawia, że tytuł artykułu jest ujęty nieco wąsko.

Inny charakter ma praca młodego marksisty, Zygmunta Poniatowskiego. Praca nie ma tej dojrzałości co praca Śladkowskiej. Nie operuje dostatecznym tłem społecznym działalności Kamieńskiego, a poprzestaje raczej na analizie samych dzieł Kamieńskiego. Przy takiej metodzie możliwe są daleko idące błędy i potknięcia. Nie znamy całości pracy Poniatowskiego ani Śladkowskiej, jednakże z fragmentów tych widać, że prace te różni duży dystans na korzyść Śladkowskiej. Praca Poniatowskiego mimo dużego wkładu autora i niewątpliwie dobrej woli jest jeszcze bardzo szkolarska. Cenić należy przychylność z jaką redakcja *Myśli* traktuje młodych, początkujących pracowników

ków naukowych, stojących na pozycjach marksistowskich, ale w takich wypadkach należy wymagać od redakcji większej opieki nad debutantami.

Do tego samego działu co powyższe artykuły należy praca prof. Czeżowskiego pt. *Kilka danych o dziejach logiki w pracach Komisji Edukacji Narodowej*. Temat bardzo interesujący, jednakże artykuł wypadł blado, jest zbyt kronikarski. Wprawdzie o charakterze pracy mówi już sam tytuł, jednakże należało pogłębić temat, sięgnąć do samych podręczników logiki tego okresu, dać ich analizę i ocenę. Prof. Czeżowski, autor wartościowego podręcznika logiki, znawca zagadnienia, mógł dać znacznie gruntowniejszą i bogatszą pracę niż ten kronikarski artykuł.

Do tego działu możemy wreszcie zaliczyć artykuł członka rzeczywistego PAN, prof. Kotarbińskiego z N-ru 1—2 o *Bibliotece Klasyków Filozofii*. Wspominaliśmy już o tym artykule informacyjnym na początku. Ciekawe informacje o zamierzeniach wydawniczych podane są jak zwykle u prof. Kotarbińskiego w pięknej formie literackiej i oprawie pełnej werwy filozoficznej, budzą poczucie dużego zadowolenia z tego, co robi się u nas w tej dziedzinie. Takiego rozmachu wydawniczego na froncie filozoficznym nie zna nasza dotychczasowa historia.

W sumie dział postępowych tradycji jest w *Myśli Filozoficznej* działem prowadzonym żywo, z dużym wysiłkiem i dużymi rezultatami.

O zadaniu czwartym programu *Myśli* nie będziemy mówić, ponieważ prace po tej linii nie znalazły wyrazu w dotychczasowych tomach czasopisma.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że kluczowym momentem *Myśli Filozoficznej* i, dodajmy, posiadającym ideologicznie największe aktualne znaczenie, jest realizacja piątego zadania programu pisma, a mianowicie przezwyciężanie resztek dawnych wpływów filozofii niemarksistowskiej w Polsce. Jest to bardzo interesująco redagowany dział *Myśli*. Dlatego też obszerniej zajmiemy się omówieniem artykułów z tą sprawą związanych.

Dotychczasowe prace *Myśli* w tej dziedzinie miały przebieg następujący: Nr 1—2 *Myśli* przyniósł zasadniczy artykuł programowy prof. Schaffa stawiający zagadnienie wydania walnej batalii temu, co było błędne i szkodliwe w poglądach i tradycjach szkoły lwowsko-warszawskiej. Jednocześnie ten sam tom dał fragment większej pracy uzdolnionego, młodego filozofa-marksisty, Bronisława Baczki, poświęconej krytycznemu omówieniu dorobku filozoficznego prof. Kotarbińskiego, jako najwybitniejszego w Polsce reprezentanta szkoły lwowsko-warszawskiej. W tym samym tomie znalazł się artykuł drugiego utalentowanego filozofa-marksisty, Leszka Kołakowskiego, dający w dowcipnej felietonowej formie odprawę wypowiedziom ks. Kłósaka, wymierzonym przeciwko marksistom polskim.

Numer 3 przyniósł pierwszą część odpowiedzi prof. Kotarbińskiego na artykuł Baczki oraz nową krytykę filozoficzną tym razem w postaci artykułu prof. Schaffa o *Poglądach filozoficznych prof. Ajdukiewicza*, drugiego czołowego reprezentanta szkoły lwowsko-warszawskiej.

Numer 4 *Myśli* dał interesujący polemiczny artykuł prof. Chałasińskiego o poglądach prof. Kotarbińskiego, *Odpowiedź* prof. Kotarbińskiego na pracę Baczki oraz zamykający polemikę artykuł zasadniczy *Od Redakcji*.

Zajmiemy się teraz bliżej treścią tych artykułów.

O artykule programowym prof. Schaffa już pisaliśmy. Zaczniemy więc od artykułu Bronisława Baczki.

Autor, nawiązując do zagadnień wyłoniionych przez I Kongres Nauki Polskiej, daje próbę analizy poglądów prof. Kotarbińskiego, zastrzegając się, że poprzestaje na momentach, zdaniem jego najbardziej istotnych i nie pretenduje do wyczerpania całości zagadnienia. Artykuł stanowi próbę określenia pozycji prof. Kotarbińskiego wobec podstawowej linii podziału w filozofii, linii: materializm współczesny — a idealizm; zanalizowania jaką rolę odegrały poglądy prof. Kotarbińskiego w Polsce międzywojennej i jaką rolę odgrywały te poglądy w Polsce Ludowej, w toku wielkiego procesu przeobrażania się naszego narodu w naród socjalistyczny.

B. Baczko podkreśla powszechnie znaną i szanowaną, mężną postawę prof. Kotarbińskiego z lat międzywojennych, gdy przeciwstawiał się on nagonce klerykalno-obskuranczej. Podkreśla, że prof. Kotarbiński przyznawał się do materializmu i ateizmu, a nawet propagował ateizm, co wywoływało wściekłość rządzącej reakcji. Baczko uważa, że punktem wyjściowym prof. Kotarbińskiego był ateizm, i że właściwie ateizm stanowił przesłankę do kształtowania się materialistycznych elementów w poglądach prof. Kotarbińskiego. Ateizm prof. Kotarbińskiego nigdy nie wykraczał poza wolnomyślicielstwo liberalno-burżuazyjne, ale nawet w tej postaci, podkreśla B. Baczko, w sytuacji lat przedwojennych było to stanowisko postępowe w humanistyce w ogóle, zwłaszcza zaś na polu filozofii.

Prof. Kotarbiński nie aprobował kapitalizmu, zajmował pozycję „ponadklasowego indywidualisty“ i humanisty, „wolnej jednostki“, zwolennika indywidualistycznego elitaryzmu, liberalnego inteligenta, który pragnął wznieść się ponad granice burżuazyjnego liberalizmu, lecz w których tkwił w rzeczywistości.

Baczko podkreśla, że w okresie międzywojennym prof. Kotarbiński przeciwstawiał się odważnie narastającemu procesowi faszyzacji wyższych uczelni, walczył z terrorem faszystowskim i hecą nacjonalistyczną. Prof. Kotarbiński nie ograniczał się wówczas do słownych deklaracji, lecz czynnie przeciwstawiał się faszyzmowi i nacjonalizmowi, walczył z klerykalnym wstecnictwem o świecką szkołę polską, wskazywał na szkodliwą rolę Watykanu dla Polski, krytykował konkordat jako zaprzędanie Polski w lenno Watykanowi.

Wiadomo, że elementy klerykalno-endeckie obrzucały prof. Kotarbińskiego wyzwiskami, a nawet uciekały się do gwałtów fizycznych. Prof. Kotarbiński nie uległ groźbom i nie zmienił swego, postępowego wówczas, stanowiska. Baczko w słowach pełnych najgłębszego szacunku mówi o postępowej roli społeczno-politycznej prof. Kotarbińskiego w latach międzywojennych.

Baczko na materiale porównawczym wykazuje, że poglądy prof. Kotarbińskiego były postępowe, gdy władza znajdowała się w rękach burżuazji, holdującej obskuranciemu klerykalizmowi i nacjonalizmowi, ale nie są już postępowymi w Polsce Ludowej, w której władzę dzierży klasa robotnicza współ ze swymi sojusznikami, kiedy ideologią panującą stał się materializm dialektyczny, marksizm. Zmienił się społeczny i ideologiczny punkt odnie-

sienia poglądów prof. Kotarbińskiego, zmieniła się ich rola społeczna i znaczenie ideologiczne.

Zasadniczą tezę poglądów filozoficznych prof. Kotarbińskiego jest tzw. pansomatyzm i reizm. Wyjściowa teza pansomatyzmu i reizmu głosi, że każdy obiekt jest rzeczą lub osobą, że nie istnieje niż prócz rzeczy lub osób. W związku z tym prof. Kotarbiński zważa sens potoczny słowa „istnieć“ i mówi o sensie podstawowym tego słowa, węższym od potocznego. Baczko uważa, że prof. Kotarbiński czynił to i czyni w dobrej wierze, że zaostreza w ten sposób stanowisko konsekwentnej walki z idealistycznymi hipostazami. Prof. Kotarbiński jako reista uznaje za jedyną kategorię ontologiczną, kategorię substancji w sensie naczelnym, tylko osoby i rzeczy, przy czym znaczenie terminu „rzecz“ ulega tu modernizacji i obejmuje wszystko, cokolwiek jest czasowe i przestrzenne, fizycznie określone i fizycznie oddziałuje na coś innego.

Z tym stanowiskiem prof. Kotarbińskiego wiąże się bezpośrednio jego teza reizmu jako dyrektywy językowej. Reizm w znaczeniu semantycznym żąda tego, aby w wypowiedziach ostatecznych i we wszystkich ostatecznych wyjaśnieniach słów, nie było innych rzeczowników i przymiotników jak tylko rzeczowniki i przymiotniki konkretne. W związku ze swoim realizmem radykalnym prof. Kotarbiński zajmuje stanowisko neonominalistyczne, traktuje abstrakcje jako zespoły pewnych dźwięków, skróty, którym nic obiektywnie nie odpowiada w rzeczywistości poza pewnymi tworam i języka.

B. Baczko porównując stanowisko reizmu ze stanowiskiem dialektycznego materializmu, dochodzi do wniosku, że gdy materializm dialektyczny stwierdza, że świat jest materialny obiektywnie, niezależnie od naszych subiektywnych chęci czy skłonności, to prof. Kotarbiński nie przyjmuje tej tezy w oparciu o praktykę i działalność ludzi, jak to czyni materializm dialektyczny, lecz czyni to na *wiarę*, przyjmuje stanowisko materialistyczne w sposób subiektywistyczny i konwencjonalny, abstrakcyjny, kierując się osobistym wyborem, aprobatą indywidualną takiego stanowiska, poczuciem słuszności.

Z tym stanowiskiem zasadniczym wiąże się zagadnienie następne. Czy wrażenia jakich doznaje człowiek są odbiciem obiektywnie istniejących przedmiotów lub obiektywnych własności spostrzeganych przedmiotów? Otóż prof. Kotarbiński twierdzi, że reista ma w tej kwestii możliwość wolnego wyboru i on sam (prof. Kotarbiński) wybiera stanowisko takie, że spostrzeżenia nasze, wrażenia nasze, dają nam wiedzę o pewnych obiektywnych własnościach przedmiotów. Tak więc i tę kwestię prof. Kotarbiński rozwiązuje w zasadzie materialistycznie, ale na czym ten wybór opiera? Okazuje się, że zgodnie z reizmem, można w powyższej kwestii wybrać również odpowiedź negatywną czyli idealistyczną. Prof. Kotarbiński wybrał tu stanowisko materialistyczne tylko jako bardziej odpowiadającą mu hipotezę, konwencjonalnie dokonał swobodnego wyboru. A na taki sposób wyboru zupełnie nie zgadza się materializm dialektyczny. Dla materializmu nie ma tu żadnego wyboru, żadnej konwencji. Praktyka i działalność ludzka prowadzi z konieczności do jednego, z gruntu materialistycznego stanowiska, nie na *wiarę*, nie z wyboru, nie jako hipotezę, ale jako sprawdzoną długim łańcuchem praktycznego działania ludzkiego, nieodpartą i niewzruszalną tezę.

Baczko podkreśla, że dzięki konwencjonalnemu przyjęciu materializmu jako lepszej abstrakcyjnej hipotezy reizm prowadzi do daleko idących konsekwencji idealistycznych. Reizm nie odpowiada w sposób stanowczy na zasadnicze zagadnienie filozofii, a czyni to w sposób zamazany i, niezależnie od swoich osobistych intencji, otwiera wrota i szczeliny dla wszelkich odmian idealizmu.

Tak jest z pansomatystyczną koncepcją, która reprezentuje wąskie i ograniczone stanowisko materializmu metafizycznego, niedialektycznego. O metafizyczności materializmu tego rodzaju świadczy neonominalizm, reistyczne zubożenie bogatej, złożonej rzeczywistości i skomplikowanego procesu dialektycznego poznania tej rzeczywistości przez sprowadzenie wszystkiego tylko do kategorii rzeczy i osób.

Tak wygląda sprawa od materialistycznej (choć metafizycznej strony) poglądów prof. Kotarbińskiego. Znacznie gorzej przedstawiają się te poglądy od strony reizmu jako dyrektywy językowej. Baczko słusznie stwierdza, że filozofowie nie dzielą się na dwa zasadnicze obozy materialistów i idealistów, na skutek różnic w sposobie mówienia. Semantyka reizmu, próbując rozwiązywać spory światopoglądowe na drodze analizy językowej, popada w sidła idealizmu. Marksizm nic nie ma przeciwko racjonalnemu stosowaniu semantyki, analizowaniu pojęć i precyzowaniu tych pojęć, przeciwnie, uważa to za potrzebne, ale występuje przeciwko idealistycznemu przewiększaniu tych zabiegów językowych, przeciwko rozstrzyganiu na ich podstawie o obiektywnej rzeczywistości. Co więcej, tę swoją dyrektywę językową prof. Kotarbiński wybiera znów w sposób konsekwencyjny, zatem subiektywno-idealistyczny. Sam prof. Kotarbiński cofa się przed skrajnie konwencjonalistycznymi wnioskami innych filozofów, ale to nie zmienia faktu, że z poglądów prof. Kotarbińskiego konsekwentnie dadzą się wysnuć wnioski konwencjonalistyczne.

Połączenie elementów materializmu metafizycznego z elementami idealizmu i konwencjonalizmu sprawia, że filozofia prof. Kotarbińskiego jest eklektyczna i wewnętrznie niekonsekwentna.

Za źródło tych błędów filozofii reizmu uważa Baczko oderwanie reizmu od praktyki ludzkiej, od konkretnej działalności ludzkiej, przeobrażającej rzeczywistość. Niedocenianie praktyki jako kryterium prawdy prowadzi system prof. Kotarbińskiego do niekonsekwencji i eklektyzmu.

Baczko uwypukla dobitnie jeszcze jedną cechę filozofii prof. Kotarbińskiego. Przed wojną w stosunku do obskuranckiego idealizmu reizm akcentował swe elementy materialistyczne, dziś w stosunku do materializmu dialektycznego reizm nie akcentuje tez materialistycznych, gdyż nie to różni te dwa poglądy. Dziś na pierwszy plan występują właśnie elementy konwencjonalistyczne i metafizyczne reizmu w przeciwstawieniu do tez materializmu dialektycznego.

Baczko kończy swą krytykę reizmu stwierdzeniem, że elementy materializmu metafizycznego mogły się stać punktem wyjściowym ewolucji filozofii prof. Kotarbińskiego w kierunku materializmu dialektycznego, ale nie stały się nim. Postawa społeczna prof. Kotarbińskiego mogła stać się punktem wyjściowym dalszej ewolucji w kierunku poglądów marksistow-

skich, ale nie stała się nim. W gruntownie zmienionej sytuacji społeczno-politycznej niezmienione poglądy prof. Kotarbińskiego grają zupełnie odmienną rolę od tej, jaką grały w Polsce przedwojennej. Poglądy filozoficzne i społeczne prof. Kotarbińskiego pozostały na uboczu od nurtu życia Polski Ludowej, odgrodziły się od naszej rzeczywistości i przemian, zachodzących w nauce i wśród inteligencji polskiej.

A idąc na spotkanie przemianom zachodzącym w naszym kraju — pisze Baczeko — poglądy prof. Kotarbińskiego mogły odegrać i mogą jeszcze odegrać poważną rolę pozytywną.

Prof. Kotarbiński w odpowiedzi na krytykę Baczki nadesłał artykuł składający się z dwóch części. Pierwsza część pt. *Humanistyka bez hipostaz* poświęcona była pozytywnej próbie eliminacji hipostaz ze świata pojęć nauk humanistycznych, druga zaś stanowiła właściwą *Odpowiedź* polemiczną na krytykę B. Baczki. Redakcja *Myśli* zamieściła *Humanistykę bez hipostaz* w numerze 3, a *Odpowiedź* w numerze 4.

W *Humanistyce bez hipostaz* prof. Kotarbiński twierdzi, że stanowisko somatyzmu to stanowisko zdrowego rozsądku, i że somatyzm jest materializmem. Odrzuca zarzut jakoby jego somatyzm był mechanistyczny. „Mechanistą jest dopiero ten, kto twierdzi, że wszystko, co się dzieje z ciałami, zarówno żywymi jak martwymi, zarówno myślącymi i czynnymi jak wegetującymi jedynie — może być całkowicie wytłumaczone w zasadzie przez odwoływanie się do praw mechaniki, a więc nauki, której zasób terminów zamyka się w świecie centymetra, grama i sekundy“. A to zdaniem prof. Kotarbińskiego wcale nie wynika z jego założeń. Dodajmy, że widać tutaj daleko idące nieporozumienie.

Materializm dialektyczny odróżnia wiele szczebli mechanizmu tak, jak z drugiej strony, odróżnia wiele szczebli dialektyki. Tak np. nie każdy filozof uznający specyfikę procesów biologicznych uniknie miana mechanisty. Podobnie będzie i dla specyfiki procesów psychicznych. Można bowiem nawet uznać specyfikę procesów psychicznych, ale czynić to w sposób ciasny, ograniczony, a więc metafizyczny i w konsekwencji zasłużyć na miano mechanisty na polu interpretacji psychicznego życia człowieka. Tak więc wyjaśnienie prof. Kotarbińskiego nie jest żadną odpowiedzią dla oponenta, stojącego na stanowisku materializmu dialektycznego.

Prof. Kotarbiński uznaje dalej, że społeczeństwo i system słoneczny nie są hipostazami, gdyż uznaje istnienie całości złożonych z ludzi lub rzeczy, i podobnie uznaje istnienie narodu, klas społecznych. Uznaje również istnienie systemu słonecznego, czyli istnienie roju planet, a nie tylko pojedynczych planet. Jest to więc pewne rozszerzenie reistycznie pojętego istnienia idące w kierunku pojmowania dialektycznego. Ale od tego do całej złożoności dialektyki materialistycznej jest jeszcze bardzo daleko.

Prof. Kotarbiński uznaje (choć tylko w pewnym stopniu) również tezę materialistyczną, że poznanie ludzkie odbija rzeczywistość. Wyraża to w ten sposób, że „myśl prawdziwa jest odwzorowaniem (inaczej „odbiciem“) rzeczywistości“, ale nie w sensie popularynym, lecz w sensie odwzorowania rzeczywistości przez myśl badawczą (oczywiście za pośrednictwem mózgu). Teza ta jest w zasadzie słuszna, ale znów interpretacja poznania świeżego liścia

bzu, dana na podstawie tej tezy (a więc i interpretacja samej tezy), jest u prof. Kotarbińskiego na wskroś metafizyczna. Prof. Kotarbiński nie widzi procesu poznania i w związku z tym, oczywiście, nie widzi dialektyki tego procesu. Zresztą jak można widzieć dialektykę w rzeczywistości, jeżeli prof. Kotarbiński nie uznaje jako somatysta obiektów będących przeżyciami i nie uznaje w ogóle obiektów będących procesami? A przecież w rzeczywistości każda rzecz martwa lub osoba to mniej lub bardziej powolny czy szybki proces przeobrażania się czegoś materialnego. Dlatego tak schematycznie musi wypaść w reizmie interpretacja procesów poznawania. Poznawanie świeżego liścia bzu grzeszy wszystkimi błędami, o których pisał jeszcze w r. 1845 młody, 25-letni Marks. Interpretacja poznania, dana przez prof. Kotarbińskiego, stoi w gruncie rzeczy na stanowisku feuerbachowskim, które, jak mówił Marks, ujmuje rzeczywistość, przedmiot, zmysłowość jedynie w formie obiektu nie zaś jako ludzką działalność zmysłową.

Wróćmy jeszcze na chwilę do patrzenia na świeży liść bzu. W rezultacie nieuznawania procesów, a więc i dialektyki, interpretacja poznawania, dana przez prof. Kotarbińskiego, musi być schematyczna, abstrakcyjna, indywidualistyczna, pozbawiona tego, co jest dialektycznie najistotniejsze w poznawaniu, a mianowicie pozbawiona samej praktyki poznawania i społecznego, zespołowego charakteru poznawania. Prof. Kotarbiński zdziwi się zapewne, ale nie chodzi tu wcale o zarzuty gołosłowne. To, że patrząc na świeży liść bzu widzimy rzecz zieloną, sercowatą, błyszczącą, to nie jest tylko sprawa normalnego funkcjonowania fizjologicznego naszych zmysłów i sprawa funkcjonowania mózgu jednostki, ale także i sprawa poznawania społecznego i historii rozwoju spostrzegania, historii i rozwoju świadomości nie tylko pojedynczego człowieka, ale człowieka-jednostki w społeczeństwie. Zanim człowiek (i to nie sam człowiek-jednostka, lecz człowiek w społeczeństwie) nauczy się widzieć, słyszeć, doznawać mija sporo czasu. Chodzi nie tylko o to, że człowiek, gdy jest jeszcze niemowlęciem, uczy się w żmudnej praktyce swego życia widzenia, słyszenia, doznawania, lecz i o to, że wówczas i później, przez całe życie, człowiek ten uczy się swego poznawania i doznawania od innych ludzi, innych pokoleń, przejmując pewien historyczny dorobek poznania, uczy się poznawać nie tylko w sensie indywidualnym, ale zarazem i nieodłącznie w sensie społecznym, zbiorowym. I te właśnie dwa zagadnienia poznawcze są najbardziej istotne w całym problemie poznawania. Wszelkie wyjaśnianie poznawania, które nie uwzględnia tych nieodłącznych od poznawania każdego człowieka okoliczności, a mianowicie, praktyki poznawania i społecznej strony procesu poznawania, a więc całej skomplikowanej historii i praktyki zarówno indywidualnej jak i społecznej strony procesu poznawania, nie może dać pełnego obrazu poznawania kulturalnego (a nie tylko poznawania typu Tarzana), jest tylko schematycznym uproszczeniem i pomijaniem rzeczy najważniejszych. Bez tego w ogóle niema samej istoty procesu poznawania, nie ma szczebli poznawania, nierozdzielonego spłotu indywidualnej i zarazem społecznej praktyki i świadomości poznania, a więc i dialektyki tego procesu.

To właśnie rodzi zasadniczą ułomność reistycznej teorii poznania mimo jej niewątpliwych zasadniczych elementów materialistycznych.

Za daleko doprowadziłaby nas szczegółowa analiza artykułu prof. Kotarbińskiego o *Humanistyce bez hipostaz*. Na to nie ma tu miejsca. Podkreślimy tylko, że równie niezadowalającą, schematyczną i ograniczenie materialistyczną jest reistyczna teoria humanistyki.

Prof. Chałasiński w swym artykule *Rzecz z powodu „Humanistyki bez hipostaz”* stawia szereg pytań i formułuje pod adresem reizmu szereg uwag krytycznych. Tak więc prof. Chałasiński zapytuje jaki jest stosunek reizmu do behavioryzmu i personalizmu? Pyta również czy można oderwać myślenie ludzkie od języka z jego charakterem społecznym? Prof. Chałasiński słusznie formułuje zarzut, że reizm obraca się na peryferiach historycznej problematyki humanistycznej. Stwierdza, że w reizmie jest więcej projektowania niż poznawania. Że reizm nie powstał z filozoficznej dociekliwości, mającej na celu poznanie świata, lecz na odwrót w światopoglądzie purytańskim prof. Kotarbińskiego należy szukać źródeł i sensu reizmu. Reizm to nie tylko puryzm logiczny, to nie tylko rygorystyczna cnota prawdomówności, lecz stawianie prawdy i wolności jako monumentalnych niezmienników, czynienie z wolnego sumienia indywidualisty, oderwanego od konkretnego związku społeczno-historycznego i klasowego, najwyższego kryterium i busoli moralnej w ocenie dróg rozwoju kultury narodowej. Pojmowanie wolności filozofa nie idzie u prof. Kotarbińskiego po rewolucyjnej linii Milтона. Prof. Chałasiński w *Humanistyce bez hipostaz* widzi nie pracę poznawczą, lecz pracę pedagogiczno-moralną, będącą protestem przeciwko obecnemu historycznemu stanowi „zaśmiecania humanistyki przez hipostazy”.

Prof. Chałasiński, przechodząc do społecznej krytyki poglądów prof. Kotarbińskiego stwierdza, że nie było różnic, gdy chodziło o znane, chlubne stanowisko prof. Kotarbińskiego wobec faszyzmu, ale istnieją zasadnicze różnice dziś, gdy stoi się wobec decydującej alternatywy: *faszyzm, albo rewolucja socjalistyczna*. Zdaniem prof. Chałasińskiego prof. Kotarbiński nie wyciągnął właściwych wniosków dla epoki imperializmu, nie dostrzega konieczności przejściowej fazy dyktatury klasy robotniczej. A, dodaje prof. Chałasiński, trzeciej drogi do wyboru nie ma. Jest tylko albo droga zbrodniczego kapitalizmu, albo — socjalistycznej rewolucji.

Polemiczna odpowiedź prof. Kotarbińskiego ma dwa przeciwstawne sobie aspekty. Jeden — to pragnienie zgody z marksistami, sformułowania bliższe marksizmowi niż dotychczas. Drugi, w którym widać rogatą, nieprzystającą do ustępstw teoretycznych, naturę, stanowczo obstaje przy starych nawykach myślowych, wybiera dalszą walkę o stare pozycje filozoficzne.

Omówimy najpierw pierwszy aspekt.

Prof. Kotarbiński sygnalizuje, że chce się porozumieć. Przyznaje, że niektóre rzeczy były przemilczane, niektóre nie powiedziane dość jednoznacznie, modyfikuje swoje sformułowanie dotyczące kwestii przyjęcia postawy materialistycznej, a mianowicie powiada, że przyjmuje tę postawę dlatego, że narzuca mu się ona na skutek całego własnego doświadczenia, jak i całego doświadczenia zdrowej na umyśle ludzkości, co innymi słowy u t o ż-

s a m i a z p r a k t y k ą l u d z k ą. Jest to niewątpliwie deklaracja zbliżająca się w kierunku stanowiska konsekwentnego materializmu. Nie ma tu już mowy o „swobodnym wyborze umysłu“.

Prof. Kotarbiński stwierdza, że uważa się za materialistę dialektycznego. Jest to po prywatnych sformułowaniach pierwsze tego rodzaju publiczne oświadczenie profesora. A przyznać trzeba, że prof. Kotarbiński bardzo troskliwie i odpowiedzialnie zwykł traktować swe oświadczenia filozoficzne. Uważać więc to trzeba za niewątpliwie, choć w dużej mierze subiektywne zapatrywanie. Jest to świadomy krok naprzód ku stanowisku konsekwentnego materializmu. Prof. Kotarbiński stwierdza, że przestał odczuwać niechęć do dialektyki materialistycznej od chwili, kiedy się wyjaśniło, że dialektyka marksistowska nie obstała przy negowaniu logicznej zasady sprzeczności. Nie zgadza się tylko nadal na wiele potocznych ujęć dialektyki materialistycznej, które uważa za wulgaryzację stanowiska klasycznego. Byłoby ważne i interesujące, gdyby prof. Kotarbiński zechciał sprecyzować tę kwestię w odrębnym artykule. W każdym razie w jego książce *Logika dla prawników* (w obszerniejszym wydaniu skryptowym), widać było niewątpliwie znacznie przychylniejszy niż przedtem stosunek do dialektyki materialistycznej, mimo jeszcze sporych niekonsekwencji, np. w zupełnie niedialektycznym i niematerialistycznym traktowaniu twierdzeń matematyki. W traktowaniu matematyki prof. Kotarbiński pozostał do ostatka na pozycji idealistycznej.

Prof. Kotarbiński nie uważa swego reizmu za kierunek konkurencyjny dla materializmu dialektycznego, lecz za system pomocniczy, który może przydać się, jego zdaniem, przy interpretacji pewnych zagadnień, a nawet stara się sprostować niektóre przenośne, hipostazowe sformułowania pewnych materialistów, deformujące, jego zdaniem, istotną myśl materializmu dialektycznego.

Jedną z wartościowych wypowiedzi prof. Kotarbińskiego jest wypowiedź przyznająca się do tego, że nie zgadza się on na klasyczną tezę marksistowską, co do stosunkowo późnego upsychicznienia materii. Prof. Kotarbiński stwierdza, że nie neguje doznawania nawet tam, gdzie nie ma jeszcze życia biologicznego i sądzi, że przejście od materii zwanej „martwą“ do materii żywej odbyło się w sposób ciągły. (Klasyczne stanowisko marksistowskie stawia tu tezę jakościowego przejścia od pewnego etapu wysoko uorganizowanej materii do życia biologicznego i znów na pewnym etapie tego życia do początków psychiki). Prof. Kotarbiński podkreśla, że gotów jest wycofać się z tego stanowiska, jeśli się spotka z solidną obroną przeciwnego stanowiska. Wyznanie tej różnicy w stosunku do materializmu dialektycznego jest niewątpliwie pewnym osiągnięciem polemiki.

Następnym ustępstwem prof. Kotarbińskiego jest odrzucenie odpowiedzialności za poglądy szkoły lwowsko-warszawskiej, za poglądy jego najbliższych, odgrodzenie się od K. Twardowskiego, a nawet jasne i ważne przyznanie, że nie bez racji materialiści dialektyczni podciągali uczniów Twardowskiego pod rubrykę *eskapizmu społecznego* (czyli dopowiadamy wyraźnie: ucieczki od świadomego uczestniczenia w politycznej walce klasowej po stronie klasy robotniczej). Co więcej, prof. Kotarbiński przyznaje, że jeśli chodzi o szkołę lwowsko-warszawską (a więc chyba można tu podciągać i samego profesora), to można mówić o biernym pacyfizmie z odcieniem burżuazyjnym

w poglądach tej szkoły. Te dwa ostatnie przyznania uważamy za bardzo cenny społeczny dorobek polemnik zainicjowanej przez *Myśl Filozoficzną* i pracę krytyczną Bronisława Baczki.

To przyznanie prof. Kotarbińskiego jest bardzo dobitne. Mówi on dosłownie „Że nie biorę udziału w zorganizowanej politycznie walce klasowej — to prawda“. Natomiast prof. Kotarbiński tłumaczy to dość niekonsekwentnie powoływaniem się na swoje nawyki nauczycielskie. Przy sposobności tej niekonsekwencji daje znów słuszną uwagę samokrytyczną o „przeroście wyjaśnień słownych w moich (tzn. prof. Kotarbińskiego) pracach filozoficznych“.

Jeśli zna się skrupulatność moralną prof. Kotarbińskiego (co tak słusznie podniósł w swej polemice prof. Chałasiński) to ostatnie końcowe sformułowanie prof. Kotarbińskiego uważać należy za duże osiągnięcie polemiki zainicjowanej przez *Myśl*. Niezależnie bowiem od wielu niekonsekwencji idealistycznych materializmu o dużej przewadze elementów metafizycznych, jaki reprezentuje prof. Kotarbiński, ogólnie znany jest fakt, że prof. Kotarbiński reprezentuje wśród filozofów polskich starszego pokolenia największy autorytet i uznaną skrupulatność moralną, toteż jego sformułowania idące po linii zbliżania się do materializmu dialektycznego oznaczają decyzje ważne, wypracowane dużą pracą i wysiłkiem samokrytycznym. A sformułowanie końcowe prof. Kotarbińskiego brzmi następująco: „...mój zaś liberalizm inteligentki — gorąco pragnie zmieścić się w ramach socjalizmu naukowego i wyraża moje dążenia, dążenia nauczyciela należącego do klasy proletariatu. Móc uczestniczyć radośnie w potężnym budownictwie (a jeśli chodzi o to, co jest *hic et nunc*, w realizacji gospodarczego planu sześcioletniego) i czynić to z jasnym spojrzeniem prawdomównego nauczyciela — oto program“.

Nie trzeba podkreślać jak ważne jest to wyznanie. Wyznanie to jednak poważnie osłabiają dwie wyraźnie sformułowane okoliczności: Mówiąc o swoim liberalizmie inteligentkim, prof. Kotarbiński ma świadomość, że jest to liberalizm nie tylko przypominający brzmieniem liberalizm ekonomii kapitalistycznej, lecz po prostu liberalizm pod wielu względami mieszczański. Szkoda, że nie przezwyciężając tego liberalizmu prof. Kotarbiński wraz z tym liberalizmem pragnie się zmieścić w ramach socjalizmu naukowego, bo to będzie bardzo trudne, jeśli nie wręcz niemożliwe. Aby to stało się możliwe wymaga jeszcze wielu długich przemysłów samokrytycznych, trudnych i bolesnych dla tak wybitnego i samodzielnego myśliciela. Druga okoliczność to moment prawdomównego nauczyciela. Zdaje się nam, że prawdomówność nauczyciela o jasnym spojrzeniu dotyczy krytyki dyktatury klasy robotniczej w rewolucji socjalistycznej.

A nie jest to okoliczność błaża. Przypomnijmy sobie dwa odrębne i odległe od nas w czasie, kapitalne sformułowania klasyków marksizmu — Marksa i Lenina.

32-letni Marks pisał w marcu 1852 roku (a więc przeszło 100 lat temu) w liście do Weydemeyera, że: „Co się mnie tyczy, to nie przypada mi ani zasługa odkrycia istnienia klas w społeczeństwie nowoczesnym, ani zaszczyt odsłonięcia ich walki między sobą. Historycy burżuazyjni przedstawili dawno przede mną rozwój historyczny tej walki klas, a burżuazyjni ekonomiści — anatomię ekonomiczną owych klas. To, co ja wniosłem nowego, polega na udowodnieniu: 1. że *istnienie klas* związane jest tylko z określonymi *fazami*

historycznymi rozwoju produkcji; 2. że walka klas prowadzi nieuchronnie do dyktatury proletariatu; 3. że owa dyktatura jest sama tylko przejściem do zniesienia wszelkich klas i do społeczeństwa bezklasowego..."

O tej samej istotnej sprawie dyktatury proletariatu i jej znaczeniu w marksizmie pisał 47-letni Lenin w przeddzień rewolucji listopadowej w 1917 roku w dziele swym *Państwo a rewolucja*:

„Marksistą jest jedynie ten, kto rozszerza uznanie walki klas do uznania *dyktatury proletariatu*. Na tym polega najgłębsza różnica pomiędzy marksistą a zwykłym drobnym (jako też wielkim) bourgeois. Tym kamieniem probierczym trzeba sprawdzać istotne zrozumienie i uznawanie marksizmu“.

To nie był przypadek, że tak ostro stawiał to zagadnienie Marks 100 lat temu i Lenin 35 lat temu. Dzisiaj sprawa ta w trzecim roku realizowania Planu 6-letniego w Polsce Ludowej stoi nie mniej ostro, choć niektórzy uczeni, pragnący mieścić się w ramach socjalizmu naukowego pozostawiają nierozstrzygniętą właśnie *hic et nunc* tę tak kluczową dla marksizmu kwestię dyktatury proletariatu w rewolucji socjalistycznej.

Tyle o pozytywnym aspekcie, samokrytycznym aspekcie dorobku polemiki prof. Kotarbińskiego. Mamy nawet wrażenie, że *Myśl*, inicjując tak ważną i cenną polemikę, niechcący pomniejsza własny dorobek, nie dopowiada do końca wszystkich ustępstw i elementów samokrytyki prof. Kotarbińskiego.

Drugi aspekt, to aspekt rogatej natury, która nie lubi ustępować zwłaszcza wtedy, gdy musi ... Stąd ironiczne, pełne ostrych polemicznych akcentów wypowiedzi prof. Kotarbińskiego przeciwko jego marksistowskim krytykom. Stąd twierdzenia, że jego semantyka „jest jedyną semantyką konsekwentnie materialistyczną na tutejszym terenie“. Cóż jednak poradzić na to, że dialektyka historii bywa niemniej ironiczna i zgryźliwa nawet dla największych umysłów. Ostatnio sami językoznawcy piszą i twierdzą: „Nie można rozumieć języka (proszę zauważyć, języka, a nie, co dopiero mówić, rzeczywistości, przyp. RŻ.) pozostając w granicach faktów tylko językowych. Język jest funkcją życia, historia wyrazów to w pewnym zakresie historia sytuacji, w których wyrazy były używane, czyli *historia faktów społecznych*“.

I zapytajmy w tym kontekście co by zostało z semantyki prof. Kotarbińskiego (u innych przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej byłoby znacznie gorzej), gdyby zbadać tę semantykę z punktu widzenia powyższej, słusznej tezy językoznawczej? Czym, jeśli nie idealistyczną pajęczyną snów i właśnie hipostaz okazałaby się cała, w czambuł biorąc semantyka neopozytywistów? Niestety, tego prof. Kotarbiński nie dostrzega.

Tu, w aspekcie obrony swych idealistycznych, nieświadomie niedialektycznych potknięć, prof. Kotarbiński nie ma racji. To jest dmuchanie na zimne, gdy mówi się o platonizujących marksistach. Owszem bywają platonizujące potknięcia w sformułowaniach poszczególnych marksistów, ale trzymanie się żywej praktyki życia, poważnie rozumiana samokrytyka, szybko i sprawnie przejdzie do porządku dziennego nad potknięciami w *słowach*. Na pewno i te potknięcia nie są dobre ani chwalebne. Ale zgoła lepiej należało odgradzić

od reizmu i materialistów dialektycznych rykoszet o platonizującej reakcji zamiast semantycznego postępu. Zapytam w stylu znakomitego polemisty i wytrawnego szermierza filozoficznego, co jest bardziej niekonsekwentne czy niedość wyprecyzowane sensy i ciąśensy, w błędnych formułach przy ogólnej słusznej linii filozoficznej, czy też rygorystyczny puryzm w semantyce z jednej strony i nieświadomy brak materialistycznego rygoru w kwestiach wielkiej wagi w ogólnej linii reizmu z drugiej strony? A niestety to nie jest jedyna zasadnicza z punktu widzenia materializmu niekonsekwencja reizmu. To nie są oskarżenia, to tylko zwrócenie uwagi na proporcje słów i znaczeń, znaczeń praktycznych, a nie znaczeń z wyimaginowanej świątyni idealistycznej, lub idealizującej semantyki.

Nie ma racji prof. Kotarbiński mówiąc o przezwiskach. Tu nie chodziło krytykom o przezwiska, o bomby, o zastraszanie, o oglądanie maski pośmiertnej wybitnego polskiego filozofa w powyginanym zwierciadle, nie chodziło o to, by nie otwierać drzwi w obawie przed idealistyczną inwazją, nie chodziło o przezwiska eklektyka, konwencjonalisty itd., itd.

Wartoby przy czytaniu krytyki B. Baczki i innych przypomnieć, że dopiero polscy marksiści zdobyli się pierwsi na syntetyczną ocenę, wprawdzie surową, ostrą, zaprawioną w gorzkiej praktyce walki społecznej, ale szczerą ocenę, która pierwsza przyznała tak wybitne miejsce prof. Kotarbińskiemu w filozofii polskiej lat międzywojennych. Czy prof. Kotarbiński nie dostrzegł jak mały jest w oczach marksistów dorobek olbrzymich tomisków prof. Ingardena w stosunku do zwiezłych, krótkich, skondensowanych wypowiedzi filozoficznych prof. Kotarbińskiego? Ta surowa i ostra krytyka umie wyuczyć realne znaczenie myśliciela i właśnie ta pośrednia miara wielkości i szacunku, wyrażona w ostrej marksistowskiej krytyce, winna znacznie więcej powiedzieć prof. Kotarbińskiemu niż to, niestety, zostało odczute.

Nie będziemy się szczegółowicie zatrzymywać nad ostrą, lecz w zasadniczych punktach słuszną oceną wypowiedzi polemicznych prof. Kotarbińskiego, jaką daje ważka, kończąca polemikę, odpowiedź *Od Redakcji*. Słuszna jest teza redakcji o nieprzezwyjęciu kiepskiej semantyki w reizmie, słuszny jest zarzut, że metafizyczna, a w konsekwencji obarczona idealistycznymi potknięciami jest reistyczna koncepcja humanistyki. Dobrze byłoby na przykład uprzytomnić sobie, że możemy mieć do czynienia z metafizycznym pojmowaniem dialektyki i dialektycznym pojmowaniem metafizyki, z idealistyczną interpretacją (mimo woli) przesadnie powiększonych, co do zakresu i znaczenia też materialistycznych i również dobrze możemy mieć do czynienia z materialistyczną (niekiedy zupełnie nieświadomą jak np. u wielu przyrodników) interpretacją idealizmu. Nie mówimy tu o świadomym dialektycznym i materialistycznym interpretowaniu przez krytykę marksistowską też metafizycznych i idealistycznych.

Tam, gdzie nie jest dostаточно i w sam raz reprezentowana dialektyka, tam, jak uczy nas doświadczenie, z reguły, nawet przy dobrej woli materialisty, będziemy mieli do czynienia z potknięciami idealistycznymi, a więc w konsekwencji i z eklektyczną mieszaniną, choć na pewno, jesteśmy najzupełniej przekonani, że subiektywnie, prof. Kotarbiński nie cierpi samej myśli o eklektyce w swych poglądach. A przypomnijmy, bo tu najprędzej będziemy

w domu, reistyczne pojmowanie matematyki i porównajmy czym ono różni się od idealizmu? Również nie ulega wątpliwości obecność elementów idealistycznych w rozumieniu zjawisk społecznych przez reizm, i dodajmy, na pewno, nie przez brak dobrej materialistycznej woli.

Podzielamy zasadnicze argumenty artykułu *Od Redakcji*, lecz uważamy za zbyt generalną ogólną ocenę polemiki z prof. Kotarbińskim. Artykuł ten głosi „We wszystkich wymienionych wyżej problemach wypowiedzi T. Kotarbińskiego nie są krokiem naprzód w kierunku materializmu dialektycznego i historycznego, lecz oznaczają trwanie na niesłusznych, błędnych pozycjach“. Nie zgadzamy się na tak generalną negację. Prawdą jest, że prof. Kotarbiński w większości zagadnień trwa na błędnych starych pozycjach, ale również prawdą jest, że w niektórych zagadnieniach dokonał pewnych modyfikacji, wniósł pewne, choć wcale nie decydujące, a zaledwie początkowe elementy samokrytyczne i to w kierunku materializmu dialektycznego. Zgoda natomiast co do tego, że elementy uznania krytyki marksistowskiej są u prof. Kotarbińskiego zbyt słabe, zbyt fragmentaryczne i że na skutek tego więcej jest elementów uporu na starych pozycjach niż małych kroków naprzód w innych pozycjach. Słusznie *Myśl* wyraża żal, że dając pewne dość daleko idące deklaracje o solidarności z materializmem dialektycznym i socjalizmem naukowym prof. Kotarbiński, myśliciel tak logicznie skrupulatny, popełnia przy tym tyle niekonsekwencji, usiłując godzić sprzeczne tendencje. Można by rzec w przenośni, że prof. Kotarbiński otworzył nieco drzwi przed materializmem dialektycznym, ale wojowniczo stanął u progu, broniąc mu nadal wstępu do sanktuarium reizmu, gdzie tak schludnie stały od kilkudziesięciu lat poustawiane i oszlifowane obiekty reizmu. Ale doprawdy trudno wymagać, aby kilka nawet świetnych i znakomicie celnych artykułów mogło zmienić poglądy, aby padały one jak domki z kart? To trudny i dłuższy proces, tym trudniejszy, że samokrytyczny w stosunku do dużego osobistego dorobku filozoficznego. Zdaje się, że zasadniczy bodziec został dany. Oby tylko dalsze krytyki i rozpoczęty proces domaterializowywania i dodialektyzowywania reizmu zakończył się wspólnym marszem na froncie dialektycznego materializmu zarówno w teorii jak i praktyce. Czas pokaże czy *Myśl Filozoficzna* w ferworze polemiki doceniła w pełni siłę zaburzeń w zaciszach reizmu.

Dużym osiągnięciem *Myśli* jest rozpoczęta przez inny artykuł prof. Schaffa polemika w sprawie poglądów prof. Ajdukiewicza, drugiego, najwybitniejszego przedstawiciela szkoły lwowsko-warszawskiej. Sytuacja była tu znacznie łatwiejsza, idealistyczne pozycje prof. Ajdukiewicza były znacznie wyraźniej zarysowane. Wobec tego, że w tej rozpoczętej polemice prof. Ajdukiewicz nie zabrał jeszcze głosu, poczekamy do wymiany zdań, aby sprecyzować później wyniki tej filozoficznej szermierki.

Ważną i ciekawą, choć ze względu na temat uboczną pozycją jest przeniknięta spokojną ironią recenzja prof. T. Krońskiego z przeszło 1100 stron liczących dwu tomisków prof. Ingardena. Tu jesteśmy, jak pisze recenzent, *en plein idéalisme*. W istocie rzeczy praca prof. Ingardena jest w jakiejś mierze smutnym, chorowitym pokoleniem niemieckiego idealizmu z początków XIX wieku. Okazuje się, że z 19 rozmaitych odcieni idealistycznej „analizy“ istnienia świata, dopiero trzeci lub dalszy (może pod koniec drugiego tysiąca

stron tego dzieła?) zapowiada potwierdzenie tego, że świat realny istnieje jako twór kreacji bożej. Dla przyzwoitości, wobec tego, że rzecz została wydana w latach 1947 i 1948 przez Polską Akademię Umiejętności, nie przez jakieś wydawnictwo teologiczne, Bóg nazywa się u prof. Ingardena „trzecim czynnikiem“. Niewątpliwie brzmi to bardziej „naukowo“. T. Kroński, utrzymuje cały swój artykuł w tonie pogodnej i spokojnej ironii, słusznie zamyka recenzję wnioskiem, że: „Książka Ingardena jest jaskrawym przykładem bezpłodności, rozkładu i bankructwa współczesnej filozofii burżuazyjnej“.

Ponadto w tym dziale — trzy tomy *Myśli* przyniosły kilka innych poważnych prac. Gdy pominiemy pierwszą część rozważań formalnych prof. Ajdukiewicza, o zadaniach i potrzebach logiki polskiej, to znajdziemy w drugiej praktycznej części jego artykułu bardzo istotne i pożyteczne wskazówki, które mogą odegrać dużą rolę w dalszym rozwoju logiki polskiej. Gdyby wykonać postawione przez prof. Ajdukiewicza zadania, to znacznie pchnęlibyśmy naprzód rozwój naszej logiki w kierunku materialistycznym. Zadania postawione przez prof. Ajdukiewicza winny znaleźć swe praktyczne echo w postaci szeregu nowatorskich artykułów i książek logicznych. Warto i trzeba kontynuować cenne uwagi praktyczne prof. Ajdukiewicza w zakresie logiki.

Znacznie słabiej od prac poświęconych filozofii polskiej wypadł dział artykułów krytycznych wymierzonych przeciwko filozofii imperializmu. Dział ten powinien być znacznie rozszerzony. Dotychczas mieliśmy tutaj tylko trzy prace: artykuł Mieczysława Manelego *Watykan przeciwko nauce*, artykuł młodego socjologa-marksisty, Jana Jarosławskiego o *Ideologii WRN* oraz wspomnianą już recenzję prof. Skowrona z książki Brooma.

Z prac dotychczasowych o współczesnej polskiej filozofii marksistowskiej Nr 4 *Myśli* przyniósł gruntowną recenzję najnowszej książki prof. Schaffa *Z zagadnień marksistowskiej teorii prawdy*. Recenzent, B. Baczko, autor zasadniczego artykułu i książki poświęconej krytyce poglądów filozoficzno-społecznych prof. Kotarbińskiego, słusznie ocenia pracę prof. Schaffa jako poważną i twórczą próbę opracowania teorii prawdy z punktu widzenia materializmu dialektycznego. Praca B. Baczki jest tym cenniejsza, że omawiając wkład wartościowej książki prof. Schaffa, daje szereg krytycznych uwag, wskazujących na dużą kulturę filozoficzną recenzenta. Po swych ostatnich pracach młody filozof-marksista, B. Baczko, wysunął się na czoło naszych młodych kadr filozoficznych, dając po prof. Schaffie, pierwszą większą oryginalną filozoficzną pracę marksistowską w Polsce Ludowej.

W tym pobieżnym z konieczności przeglądzie mogliśmy tylko pokwitować małą część dotychczasowego dorobku *Myśli Filozoficznej*. Z całym zadowoleniem możemy stwierdzić, że nasze młode marksistowskie kadry filozoficzne rozpoczęły wielką i twórczą pracę, dając dorobek o nieprzemijającej wadze i znaczeniu. *Myśl Filozoficzna* dobrze, z całym sukcesem rozpoczęła swą pracę. Pozwala nam to z ufnością oczekiwać dalszych, jeszcze większych sukcesów polskiej myśli marksistowskiej, przyczyniającej się swą pracą do kształtowania nowej socjalistycznej świadomości nauki polskiej. Na jeszcze jednym z czołowych odcinków frontu ideologicznego pokazano jakim źródłem siły i postępowego rozwoju jest i może być twórcze stosowanie marksizmu-leninizmu.

MISCELLANEA ZAKŁADU OSSOLIŃSKICH

Ze skarbcza kultury. Biuletyn informacyjny Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. zes. 1 1951, zes. 1(2), Wrocław 1952. Stron 96 i 131.

Któż z badaczy i miłośników polskiej historii nie wie, jak poważne znaczenie dla kultury narodowej posiadają zbiory archiwalne Zakładu im. Ossolińskich we Wrocławiu. Pieczętowanie po ostatniej wojnie na nowo uporządkowane i katalogowane, wzbogacają się też ostatnio wieloma nowymi cennymi pozycjami archiwalnymi, które dotyczą różnych okresów naszych dziejów, zwłaszcza schyłku feudalizmu i epoki kapitalizmu. Stąd też tym większe i słusniejsze wywołuje wzburzenie wśród badaczy spoza Wrocławia, iż w dość bezprzykładowy sposób Zakład im. Ossolińskich nie wypuszcza z rąk swoich „skarbów“ i udostępnia je wyłącznie na miejscu, w swej czytelni. Trudno nie nazwać tego postępowania utrudnieniem w pracy naukowej i publicystycznej. Ale nie o tym w zasadzie pora jest pisać przy okazji omówienia jednego z licznych wydawnictw *Ossolineum*, lecz przeciwnie, o tym, że w miło niekonsekwentny sposób wobec wspomnianego stanowiska zakład ten podejmuje równocześnie ważne ułatwienia, gdy chodzi o korzystanie z jego zbiorów. Znajdujące swój wyraz w gościnnych wa-

runkach pracy w samym Zakładzie we Wrocławiu oraz w pomocy, z którą przychodzi jego pracownia mikrofilmów. Znamienny swój wyraz znalazło to w biuletynie informacyjnym. Jest to równocześnie dowodem, iż Zakład im. Ossolińskich skupiając licznych badaczy z zewnątrz, przede wszystkim z najbliższego mu Uniwersytetu B. Bieruta, ma także — godne pochwały — ambicje stworzenia własnego ośrodka badawczego. Pozostaje to w zgodzie z ogólnym, postępowym w swej istocie i nowym duchem poczucia służby społecznej, z jednej strony, a z drugiej — pracy twórczej, który wstąpił w czasach Polski Ludowej w mury naszych archiwów i wielu bibliotek. W *Ossolineum* zaznaczył się on dobitnie w toku prac przygotowawczych do Pierwszego Kongresu Nauki Polskiej, z którego to okresu pochodzą liczne zamysły zespołu naukowego Zakładu w miarę możliwości częściowo przezeń realizowane bezpośrednio, po części przekazane innym instytucjom np. Komitetowi Historii Nauki PAN. Myślę w szczególności o słusznym projekcie uruchomienia prac nad słownikiem uczonych polskich. Jeśli zaś o tych pracach i ambicjach już mowa, nie można nie wspomnieć o wpływie na te zamysły wielkiej, pobudzającej i zapalającej myśli Jerze-

go Borejszy. Ze wzruszeniem wspominam rozmowy z kuratorem *Ossolineum* z czasów przygotowań do Kongresu, zwłaszcza tę, w której Borejsza w dłuższym wywodzie klarował sens zaprojektowanego przezeń jednego z haseł na Kongres, w którym, typowe dla jego umysłowości akcenty romantyzmu i realizmu zarazem, spajały się w jedno. Hasło pojawiło się na jednym ze zjazdów, urządzonych w owym czasie we Wrocławiu. Brzmiało mniej więcej tak: „Nauka polska znalazła swoją ojczyznę, masy ludowe — znalazły swoją naukę...”

Z takimi oto myślami bierzemy do ręki dwa numery biuletynu informacyjnego. Tytuł *Ze skarba kultury* brzmi może, zwłaszcza w pierwszej chwili, pretensjonalnie. Bardziej istotne jest co innego, że mianowicie oddaje on nastrój publikacji, która nieco przypomina — sztabuchy pamiętnikarsko-poetyckie XIX wieku...

Trzeba pospierać się z redakcją. Edward Kiernicki pisze na wstępie zeszytu 1, iż „celem tego biuletynu jest informowanie zainteresowanych badaczy o materiałach rękopiśmiennych jako też o zasobach starych druków czy grafiki, jakie znajdują się w zbiorach biblioteki *Ossolineum*. Zamiar godny uznania. Upowszechnienie wiadomości o licznych zbiorach Zakładu jest oczywiście jak najbardziej pożądane. Redakcja tłumaczy dalej w sposób przekonywujący, dlaczego nie wystarczą pod tym względem prace nad inwentarzem rękopisów (ukazały się w 1948 roku dwa tomy, w druku jest tom trzeci wraz z indeksem). „Rola dzisiejszej biblioteki nie pozwala na zajęcie biernego stanowiska

wobec pracownika nauki w najszerszym tego słowa znaczeniu. Należy raczej wyjść mu naprzeciw, należy mu ułatwić w miarę możliwości dostęp do interesujących go materiałów, należy to zainteresowanie rozbudzać”.

Cóż znajdujemy w *Biuletynie*? W zeszycie pierwszym obok jakobińskiej poezji XVIII wieku czytamy fragmenty ze sztuki Zapolskiej „Zaszumi las”; obok listu generalności barskiej suplikę gromady myszkowickiej z r. 1774 i pamiętnik o powstaniu chochołowskim, a dalej idą listy Karpińskiego, Krasickiego, Lelewela, Gieryskich, Brzozowskiego... Jest tu i przedruk fragmentu broszury Baudouina de Courtenay z czasów sejmu czteroletniego „O stanie rolniczym i miejskim”. Zeszyt kończą notatki informacyjne z działu grafiki i o nowych nabytkach w dziale rękopisów, jak również o pracach nad indeksem do ich inwentarza. W zeszycie drugim na wstępie znalazły się fragmenty jednego z pamiętników odnoszących się do 63 roku, jak i materiały historyczne, mówiące o położeniu chłopów i miasteczek prywatnych w wieku XVII i XVIII, a także o historii zniesienia stosunku poddańczego w Galicji. Najbardziej jasno przedstawia się tu notatka S. Ingłota o ostatnim zespole materiałów, tj. M. Kraińskiego, jak również część druga biuletynu poświęcona omówieniu aktualnych studiów badaczy literatury z T. Mikulskim na czele, nad szeregiem zagadnień literatury XVIII w. i drukarstwa warszawskiego w tym czasie, w oparciu właśnie o zbiory Zakładu Ossolińskich. W ciągu dalszym przeglądamy fragmenty ze zbiorów różnorakiej korespon-

dencji, lub — co słusniejsze — omówienie prac nad wydaniem korespondencji Krasickiego (Z. G o l i ń s k i). W dziale starych druków znówu wyjątki z dwóch publikacji XVIII wieku. Ciekawe zamknięcie zeszytu przynoszą rysunki Norblina ze zbiorów *Ossolineum* i przegląd nabytków działu rękopisów.

Rzecz jest niepozbowiona swojego uroku. Jednakże samo już wymienienie tych pozycji wskazuje i to, że nie tylko specjaliści czytać będą biuletyn z wzrastającym zainteresowaniem, ale równocześnie i to, jakie nasuwa on zastrzeżenia. Przede wszystkim co do układu działów. Są one następujące: literatura piękna, materiały historyczne, materiały do historii literatury, zbiory korespondencji, stare druki, zbiory grafiki. Łatwo stwierdzić, że podział nie reprezentuje tu jakiegoś wyraźnego systemu. Najbardziej sztucznym wydaje się dział „starych druków“. I rzeczywiście — jego wyodrębnienie nie zostało w wydawnictwie poparte właściwym wyborem tekstów, co szczególnie uderza przy niepotrzebnym ogłoszeniu fragmentu broszury Baudouin'a. Po pierwsze, druk ten jest dobrze znany badaczom okresu, jest też dość częsty, a po drugie, ogłoszenie fragmentu nie może oczywiście spełnić swych zadań naukowych. Spośród starodruków ogłaszać się powinno chyba tylko niewątpliwie unikaty lub rzeczy zapomniane.

Drugie ogólne zastrzeżenie dotyczy ogłaszania tu fragmentów takich utworów, jak pamiętniki czy inne dokumenty historyczne. Dokonywanie wyjątków grozi zawsze dowolnością, nie daje obrazu całości, zwłaszcza jeśli wydawca nie dokona skrupulatnego opisu całego aktu, nie

powie, co opuścił, nie wyjaśni, czym się kierował przy dokonaniu wyboru.

Wydaje się, że od *Biuletynu* Zakładu Ossolińskich powinno się oczekiwać przede wszystkim odmiennie niż w inwentarzu, o p i s u uwypuklającego znaczenie aktu czy utworu, wartościującego posiadane przezeń ważniejsze materiały, a to *cum studio*, właśnie w chęci upowszechnienia wiedzy o zasobach Zakładu i zachęty do prac badawczych o szczególnym, aktualnym znaczeniu naukowym. Na drugim miejscu oczekiwać trzeba ogłaszania wraz z gruntownym komentarzem wydawcy pewnych wierszy, listów itp. w całości, choć wybranych z większego zespołu, zwłaszcza wówczas, gdy łączą się jak w przypadku prac profesorów Ingłota i Mikulskiego czy Romana K a l e t y, lub prac nad drukarstwem okresu drugiej połowy XVIII wieku, z aktualnie wykonywanymi większymi robotami naukowymi. Jest to pożądane szczególnie wtedy, gdy tematy, sposoby ich ujęcia i interpretacji, są dyskusyjne, gdy powinny jeszcze przed ukazaniem się danej rozprawy wywołać wymianę zdań i poglądów, gdy mogą zbliżyć do siebie reprezentantów różnych specjalności.

Dla przykładu: ogłoszone przez Romana Kaletę wiersze i inne utwory jakobińskie z XVIII wieku wiążą się w integralną całość z innymi pracami tego autora (ogł. w *Pamiętniku Literackim*) i z wcześniejszą publikacją J. Nowaka-Dłużewskiego o poezji kościuszkowskiej (1946); poważnie rozszerzają naszą wiedzę o okresie Oświecenia, są „przydatne“, właśnie dzięki komentarzowi wydawcy — dla każdego z badaczy okresu. Wiele mówią i nie specjalistom. Ale i dru-

gi przykład — odmienny. W zeszyście drugim zaznacza wydawca „powinności miasta Turzyska“, że przedrukowuje tekst „nieonfal w całości“ (str. 12). Nieodgadnionym pozostaje, co zostało opuszczone i dlaczego. W zeszyście 1 denerwująca jest „notatka o nowych nabytkach w dziale rękopisów“, w których wymienia się je ogólnikowo lub enigmatycznie, jak „źródła do dziejów Księstwa Warszawskiego, do początkowego okresu rządów austriackich w Galicji, do rabacji tarnowskiej, do powstania 1863 roku“ (str. 94). Tuż potem znajduje się uwaga, że księga dóbr klasztoru w Trzebnicy zawiera akty do roku 1531; oczywiście ważniejsze byłoby stwierdzenie, od jakiego to roku ona się zaczyna. Określenie „księga administracji“ jest ponadto nieścisłe. Więcej konkretnych wiadomości zawiera odpowiednia notatka w zeszyście drugim, ale również i tu stajemy wobec nic nie mówiącej wzmianki o archiwum przeworskim.

Trzeba ponadto zauważyć, że w przeciwieństwie do wielu komentarzy i opracowań zawartych w *Biuletynie*, które zapewniają wyjaś-

nienie poruszonych zagadnień w stopniu adekwatnym do stanu badań, niektóre uwagi wydawców są zbyt pobieżne.

W dziale grafiki instruktywne jest ogłoszenie paru rysunków Norblina w zeszyście drugim, natomiast wątpliwym jest sens ogłoszenia w numerze pierwszym paru drzeworytów współczesnych, przedstawiających np. skądinąd ważną radiofonizację wsi, ale nie mających walorów odkrywczych i patyny czasów, które zdają się stanowić tutaj kryterium wyboru.

Słowem, omówioną publikację *Ossolineum* należy uznać za interesującą i pożyteczną. Zeszyt drugi stanowi przytem krok naprzód w stosunku do pierwszego. Ogłoszenie tej notatki w *Życiu Nauki* służyć ma stwierdzeniu, iż żywe i barwne miscellanea Zakładu Ossolińskich mogą i powinny zainteresować szerszy ogół czytelników. Ale też należy życzyć redakcji, by jeszcze przeanalizowała funkcję *Biuletynu* i dokonała w jego koncepcji pewnych koniecznych poprawek.

Bogusław Leśnodorski

KOMUNIKAT

Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów aspiranckich w kraju

Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego podaje do wiadomości, że w terminie od dnia 1 do 30 września 1952 r. uczelnie przyjmować będą zgłoszenia na studia aspiranckie w kraju.

Warunkiem dopuszczenia do odbywania studiów aspiranckich jest złożenie z wynikiem pozytywnym egzaminu wstępnego z:

1. podstaw marksizmu-leninizmu w zakresie programu obowiązującego na I stopniu danego kierunku studiów,
2. z dyscypliny podstawowej dla obranej gałęzi nauki w zakresie programu studiów magisterskich,
3. z języka rosyjskiego — kandydat winien wykazać się umiejętnością tłumaczenia (korzystając z pomocy słownika) tekstu pracy naukowej z zakresu obranej specjalności — pożądana jest umiejętność prowadzenia prostej konwersacji na temat zagadnień gospodarczych, ogólno-politycznych i związanych z obraną dyscypliną.

Egzamin wstępny na aspiranturę przeprowadzony będzie w m-cu października 1952 r.

Warunkiem dopuszczenia do egzaminu wstępnego jest posiadanie dyplomu ukończenia studiów magisterskich.

Studenci magisterskiego roku studiów, jeśli spełniają inne warunki, mogą być dopuszczeni do egzaminu wstępnego pod warunkiem ukończenia studiów do dnia 30 września 1952 r. — do czego zobowiązują się pisemnie.

O dopuszczenie do odbywania studiów aspiranckich mogą ubiegać się te osoby, które:

1. Wykazały się w czasie studiów uzdolnieniami do samodzielnej pracy naukowo-badawczej lub pedagogiczno-naukowej.
2. Uzyskały w ostatnim roku studiów wynik co najmniej dobry z dyscyplin naukowych w zakresie obranej specjalności.

3. Odznaczają się należytą postawą społeczno-polityczną jako obywatele Polski Ludowej.
4. Złożą zobowiązanie, że po uzyskaniu stopnia kandydata nauk przez okres przynajmniej 3 lat pracować będą na wyznaczonym im stanowisku pracownika nauki wyższej uczelni lub instytutu naukowo-badawczego.

Pierwszeństwo do skierowania na studia aspiranckie mają wyróżniający się w pracy asystenci lub pomocniczy pracownicy nauki.

Kandydaci ubiegający się o dopuszczenie do egzaminu wstępnego na aspiranturę naukową (krajową) składają w Rektoracie odnośnej uczelni względnie Dyrekcji instytutu naukowo-badawczego następujące dokumenty:

- a) podanie w sprawie dopuszczenia do egzaminu wstępnego na aspiranturę,
- b) dokładnie wypełniony kwestionariusz personalny z własnoręcznym podpisem,
- c) kwestionariusz w sprawie przygotowania i wykształcenia kandydata na aspiranturę,
- d) szczegółowy życiorys,
- e) opinię o uzdolnieniach do pracy naukowej ew. o dotychczasowych jej wynikach, wystawioną przez samodzielnego pracownika naukowego danej wyższej szkoły — specjalistę w zakresie dyscypliny, która ma być przedmiotem studiów aspiranckich kandydata.
- f) odpis dyplomu magisterskiego względnie zaświadczenie o dotychczasowym przebiegu studiów,
- g) świadectwo lekarskie o stanie zdrowia.

Termin rozpoczęcia studiów aspiranckich w roku akad. 1952/53 przewidziany jest na 1 listopada 1952 r.

Celem zasięgnięcia dodatkowych informacji osoby zainteresowane winny zwracać się do Rektorów szkół wyższych oraz Dyrekcji instytutów naukowo-badawczych.

MINISTERSTWO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

KONKURS NA PRACĘ „GRUPA STUDENCKA — WARUNKI I FORMY PRACY WYCHOWAWCZEJ I DYDAKTYCZNEJ“

Z inicjatywy ZOZ przy Uniwersytecie Jagiellońskim, Wydział Szkół Wyższych Zarządu Głównego ZZNP, w porozumieniu z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego organizuje konkurs na temat warunków i form pracy wychowawczej i dydaktycznej na wyższej uczelni.

Charakter pracy konkursowej

Praca winna zawierać opis różnorodnych form pracy wychowawczej i dydaktycznej grupy studenckiej prowadzonej przez profesora lub asystenta jako opiekunów grupy oraz analizę metod pracy i sposobów uczenia się samych studentów np. korzystanie z wykładów, ćwiczeń, konsultacji i repetytoriów, sposób prowadzenia notatek i innych form pracy przygotowawczej. Życie społeczne i kulturalne w grupie studenckiej, organizowanie prac zespołowych — zilustrowane na konkretnych przykładach powinno w opisie grupy studenckiej zobrazować formy jej pracy wychowawczej. Praca powinna wskazać formy nauczania i uczenia się studentów na tle ich warunków życia i nauki, ukazując związek między tymi warunkami a osiągniętymi w studiach wynikami.

Charakterystyka organizacji i składu grupy, jej życia i osiągnięć wykażać ma zarówno braki jak i pozytywne momenty organizacji grup studenckich. W myśl założeń konkursu nadesłane prace powinny dostarczyć źródłowego i obiektywnego materiału do badań w zakresie dydaktyki Szkolnictwa Wyższego.

Uczestnicy

W konkursie mogą brać udział wszyscy pracownicy naukowi wyższych uczelni, profesorowie, wykładowcy i asystenci, w szczególności opiekunowie grup oraz starostowie grup.

W skład Komisji Konkursowej zostaną powołani wybitni dydaktycy, przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych i katedr pedagogicznych.

Termin i rozmiary prac konkursowych

Termin nadsyłania prac zostaje określony na dzień 25 września br. Prace winny obejmować do 1 arkusza druku (18—20 stron maszynopisu). Za najlepsze prace ustala się następujące nagrody:

I	2.500 zł
II	2.000 „
III	1.000 „

oraz liczne nagrody książkowe

Prace konkursowe należy nadsyłać do Wydziału Szkół Wyższych Zarządu Głównego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8, pok. 107.

**WAŻNIEJSZE BŁĘDY I POMYŁKI ZNAJDUJĄCE SIĘ W NR 1—2
„ŻYCIA NAUKI”**

<i>strona</i>	<i>Wiersz</i>	<i>Zamiast</i>	<i>Powinno być</i>
22	12 od dołu	Prawochoński	Prawocheński
31	21 od góry	społeczne kulturalne	społeczne i kulturalne
98	23 „ „	Katedry	Katedr
126	22 „ „	wydarzenie	wydarzenia
127	2 „ „	członek-korespondent	członek rzeczywisty
		PAN	PAN
138	16 „ „	potrzeba	potrzebna
149	15 „ „	chmei	chemii
173	18 od dołu I kol.	luksembugizmu	luksemburgizmu
182	23 od góry I „	nowoczesnych	swoczesnych
183	11 „ „ II „	drugie	drugiej

SPRAWOZDANIA — KRONIKA

Pierwsze posiedzenie Prezydium Polskiej Akademii Nauk	138
Kazimierz Kąkol — Zobowiązania pracowników wyższych uczelni	141
Walery Taborski — Sprawozdanie z konferencji przedstawicieli szkół wyższych i średnich	149
Jerzy Kostrowicki — Konferencja geografów w Łodzi	155
Janina Adamowiczowa — Rozporządzenia wykonawcze do ustawy o szkol- nictwie wyższym i o pracownikach nauki	159
Tadeusz Jaczewski — Uniwersytet Warszawski w toku wykonywania pla- nu 6-letniego	167
Stanisław Szczudłowski — O bibliotecę Uniwersytetu Warszawskiego . .	173
Władysław Holtzman — Zakładowe organizacje związkowe współgospo- darzami wyższych uczelni	176
Zmiany personalne w szkołach wyższych	181

RECENZJE

Roman Żuliński — Trzy tomy <i>Myśli Filozoficznej</i>	182
Bogusław Leśnodorski — <i>Miscellanea Zakładu Ossolińskich</i>	206

*

Komunikat Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów aspi- ranckich w kraju	210
Konkurs na pracę „Grupa studencka — warunki i formy pracy wycho- wawczej i dydaktycznej“	212

Od dnia 16 maja 1952 r. zamówienia i wpłaty na prenumeratę pism przyjmować będą tylko urzędy pocztowe oraz listonosze wiejscy i miejscy. W związku z tym bezpośrednich zamówień i wpłat na prenumeratę do PPK „Ruch” kierować nie należy.



Cena zeszytu podwójnego 10 zł